LA DISSERTATION PÉDAGOGIQUE

CHOIX DE SUJETS

portant sur toutes les matières inscrites aux programmes des Examens et Concours de l'Enseignement primaire et de l'Enseignement primaire supérieur

(RÉSUMÉ COMPLET DE PÉDAGOGIE)

PAR

P.-FÉLIX THOMAS

Docteur ès lettres
Professeur honoraire au lycée de Versailles.

SIXIÈME ÉDITION, REVUE

LI[illegible]





LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

MORALE

Etudes sur la Philosophie morale au XIXe siècle. Conférences de l'*École des Hautes Etudes sociales*, présidées par M. A. Darlu, inspecteur général. 1 vol. in-8, cart. . . 6 fr.
Morale sociale. Conférences de l'*Ecole de Morale*. Préface de M. Emile Boutroux, de l'Académie française. 2e édit. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Questions de Morale. Conférences de l'*Ecole de Morale*. 2e édit. 1 vol. in-8, cart. . 6 fr.
De la Solidarité morale, par H. Marion, professeur à la Sorbonne. 6e édit. 1 vol. in-8. 5 fr.
Les Eléments sociologiques de la morale, par A. Fouillée, de l'Institut. 1 vol. in-8. . . . . 7 fr. 50
La France au point de vue moral, par *le même*. 5e édit. 1 vol. in-8 . . . . . 7 fr. 50
Principes de morale rationnelle, par A. Landry, docteur ès lettres. 1 vol. in-8. 5 fr.
La Morale et la Science des Mœurs, par L. Lévy-Bruhl, professeur à la Sorbonne. 4e édit. 1 vol. in-8 . . . . 5 fr.
L'Expérience morale, par E. Rauh, chargé de cours à la Sorbonne. 2e édit. 1 vol. in-8. . . . . 3 fr. 75
Essais sur les éléments et l'évolution de la moralité, par M. Mauxion, professeur à l'Université de Poitiers. 1 vol. in-12 . . . . 2 fr. 50
La Morale scientifique, par Albert Bayet, agrégé de l'Univ. 2e édit. 1 vol. in-12. 2 fr. 50
La Morale des différents peuples et la Morale personnelle, par Herbert Spencer. 1 vol. in-8 . . . . 7 fr. 50
Du Rôle moral de la bienfaisance, par *le même*. 1 vol. in-8 . . . . 7 fr. 50

SCIENCES

Formation de la Nation française, par G. de Mortillet, 2e édition. 1 vol. in-8, avec 150 gravures et 18 cartes, cartonné . . . . 6 fr.
La France préhistorique d'après les sépultures et les monuments, par Em. Cartailhac. 3e édition. 1 vol. in-8, avec 162 gravures, cart. . . . . 6 fr.
L'Espèce humaine, par A. de Quatrefages, de l'Institut. 15e édit. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.
L'Origine des plantes cultivées, par H. de Candolle. 4e édit. 1 vol. in-8, cart. . 6 fr.
L'Homme dans la nature, par le Dr Topinard. 1 vol. in-8, avec gravures, cart . . 6 fr.
La Culture des mers en Europe (*piscifacture, pisciculture, ostréiculture*), par G. Roché, inspecteur général des pêches maritimes. 1 vol. in-8, avec 81 gravures, cart . . . . . 8 fr.
Physiologie de la Lecture et de l'Écriture, par le Dr Emile Javal, de l'Académie de médecine. 2e édit. 1 vol. in-8, avec 96 figures, cart. . . . . 6 fr.

Tous ces volumes font partie de la *Bibliothèque scientifique internationale*.

EXERCICES PHYSIQUES

Cours théorique et pratique d'Éducation physique. *Pédagogie générale et mécanisme des mouvements, Anatomie et Physiologie appliquées, Exercices pratiques*, par G. Demeny, professeur d'Éducation physique de la Ville de Paris; le Dr J. Philippe, chef des travaux de psychologie physiologique à la Sorbonne, et G. Racine, professeur de gymnastique aux écoles de la Ville de Paris, 2e édit., revue et augmentée. 1 vol. in-8, avec 162 gravures . . . . 4 fr.
Les Bases scientifiques de l'éducation physique, par G. Demeny. 5e édit. 1 vol. in-8, avec 198 gravures, cartonné . . . . 6 fr.
Mécanisme et éducation des mouvements, par *le même*. 4e édit. 1 vol. in-8, avec 566 grav., cart. . . . . 9 fr.
Psychologie de l'effort, par *le même*. 2e édit. 1 vol. in-16 . . . . 3 fr. 50
Éducation physique des adolescents, *préparation sportive par la méthode synthétique*, avec *l'art de travailler*, par *le même*. 1 vol. in-8 avec 200 figures. . . . . . 2 fr. 50
Physiologie des exercices du corps, par le Dr F. Lagrange. 10e édit. in-8, cart. . 6 fr.
L'Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens, par *le même*. 9e édit. 1 vol. in-12, cartonné . . . . 4 fr.
De l'exercice chez les adultes, par *le même*. 7e édit. 1 vol. in-12, cartonné. . . . . 4 fr.
La fatigue intellectuelle et physique, par A. Mosso, professeur à l'Université de Turin. 6e édit. 1 vol. in-12. . . . . 2 fr. 50
La Fatigue et l'Entraînement physique, par le Dr Tissié. 3e édit. 1 vol. in-12, avec gravures, cartonné . . . . 4 fr.
Manuel d'Hygiène athlétique, à l'usage des jeunes gens. Brochure in-12 . . . . 0 fr. 50

OUVRAGES CONTRE L'ALCOOLISME

Désignés dans l'*Index Bibliographique antialcoolique* dressé par la Commission instituée pour étudier les moyens de combattre l'alcoolisme (*Bulletin officiel de l'Instruction publique*, mars 1897).

Alcoolisme ou Épargne, par Ad. Coste. 7e édit. 1 vol. in-32 de la *Bibliotèque utile*. Broché, 0 fr. 60.
L'Alcool et la Lutte contre l'Alcoolisme, par les Drs Sérieux et Mathieu. 4e édit. 1 vol. in-32 de la *Bibliothèque utile*. Broché, 0

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR

MANUEL PRATIQUE DU BREVET ÉLÉMENTAIRE

Bourses d'enseignement primaire supérieur. — Concours d'admission aux Écoles normales. — Brevet élémentaire.— Cours supérieurs. — Cours complémentaires. — Ecoles primaires supérieures, par MM. J. FEVRE, professeur à l'Ecole normale de Dijon, et BOUTAULT, professeur à l'Ecole primaire supérieure de Tours, avec la collaboration de Mme THEURET, de MM. G. DEMENY et M. MINOT.

PREMIÈRE PARTIE, par MM. FÈVRE, BOUTAULT et MINOT. **Épreuves écrites** (*Programmes de 1915*). 4e édit. refondue et mise au courrant de la nouvelle réglementation 1 vol. in-18 cart . . . . 2 fr. 80

LE MÊME, *édition abrégée* (partie de l'élève). 1 vol. in-12 avec 126 fig., cart. (couv. bleue). 1 fr. 80

Histoire et Géographie.

Histoire de la France, publiée sous la direction de M. G. MONOD, de l'Institut, par MM. E. DRIAULT, prof. au lycée de Versailles, et J. FÈVRE, prof. à l'Ecole normale de Dijon (*Brevet élémentaire, Bourses d'enseignement primaire supérieur, Concours d'admission aux Écoles normales*). 11e édit. 1 vol. in-12, avec 75 cart. et grav. dans le texte, *sommaires, tableaux synoptiques, questions d'examens, sujets de devoirs, lectures*, cart . . 2 fr. 80

Leçons d'histoire (conformes aux programmes du 4 août 1905), pour les Ecoles normales primaires et la préparation au brevet supérieur, par MM. ED. DRIAULT et G. MONOD.

PREMIÈRE ANNÉE. — **Moyen âge et Temps modernes**. 1 fort vol. in-12, avec *indications de lectures, sujets de devoirs, directions pédagogiques*, 77 grav. et 25 cart. dans le texte, cart. à l'angl. 5e édit. (*Couv. brique*). 3 fr. 50

DEUXIÈME ANNÉE. — **La Révolution et le XIXe siècle**. 1 fort vol. in-12, avec *indications de lectures, sujets de devoirs, directions pédagogiques*, 70 grav. et 21 cart. dans le texte, cart. à l'angle. 5e édit. (*Couv. brique*). 3 fr. 50

TROISIÈME ANNÉE. — **Conférences sur l'histoire de la civilisation**. 3e édit. 1 vol. in-12, avec 110 grav. et 27 cart. dans le texte, cart. à l'angl (*Couv. brique*). 3 fr. 50

Cours d'Histoire pour les *Écoles primaires supérieures* et les *Cours complémentaires*, par les mêmes auteurs :

PREMIÈRE ANNÉE. **Histoire de France** *depuis le début du XVIe siècle jusqu'en 1789*. 2e édit. 1 vol. in-18 avec 96 figures et 9 cartes, cart. à l'angl. . . . . 2 fr. 50

DEUXIÈME ANNÉE. **La France de 1789 à la fin du XIXe siècle**. 2e édit. 1 vol. in-18 avec 69 gravures et 8 cartes, cart. à l'angl . . . . 2 fr. 20

TROISIÈME ANNÉE. **Le monde au XIXe siècle** 2e édit. 1 vol. in-18 avec 22 gravures et 23 cartes, cart. à l'angl. . . . . . . 2 fr. 20

Leçons de géographie, pour les Ecoles normales primaires, par J. FÈVRE, prof. à l'Ecole normale de Melun, et H. HAUSER, prof. à l'Université de Dijon.

PREMIÈRE ANNÉE. — **Géographie générale, Amérique, Océanie et Australie, Asie et Afrique**. 6e édit. 1 vol. in-12, avec 217 grav. et cartes, cart. à l'angl. . . . 4 fr.

DEUXIÈME ANNÉE. — **Europe**. 5e édit. 1 vol. in-12, avec grav. et cartes, cart. à l'angl. 4 fr.

— **France**. 5e édit. 1 vol. in-12, avec 149 grav. et cart., cart. à l'angle . . . . 4 fr.

Précis de géographie pour les Ecoles normales primaires, par *les mêmes*.

PREMIÈRE ANNÉE. **Géographie et pays en dehors de l'Europe**. 1 vol. in-18 avec 210 cartes et grav., cart. à l'angle . . . 3 fr.

DEUXIÈME ANNÉE. **Europe et France**. 1 vol. in-18 avec 345 cartes et grav. . 4 fr.

Psychologie pédagogique.

Leçons de psychologie appliquée à l'éducation, *avec extraits d'auteurs, indications de lectures* et *sujets de dissertations*, par E. BOIRAC, correspondant de l'Institut, recteur de l'Académie de Dijon, et A. MAGENDIE, directeur honoraire d'école normale. 6e édition, refondue. 1 vol. in-8. *Ouvrage couronné par l'Institut* . . . . 4 fr.

Leçons de morale (*avec extraits d'auteurs*) par E. BOIRAC. 2e édition. 1 vol. in-8. 2 fr. 50

COURS D'ALGÈBRE

PAR

P. ROLLET, Directeur de l'École Diderot à Paris. | **E. FOUBERT**, Directeur de l'École primaire supérieure de Lille.

A l'usage des Écoles primaires supérieures et professionnelles et des candidats aux Écoles d'Arts et Métiers, 10e édition, 1 vol. in-12, avec figures et exercices, cart. à l'anglaise. . 3 fr.

COURS D'ARITHMÉTIQUE, *par les mêmes*

Mêmes usages, 9e éd. 1 vol. in-12, avec figures et exercices, cart. à l'anglaise . . . . . . 3 fr.

COURS DE SCIENCES NATURELLES

(*Zoologie, Botanique, Géologie.*).

Par P. LEDOUX, professeur au collège Chaptal, docteur ès sciences.

PREMIÈRE ANNÉE. — 1 vol. in-18, avec 376 figures, cart. à l'angl. . . . . 2 fr. 20
DEUXIÈME ANNÉE. — 1 vol. in-18, avec 455 fig. et 1 carte en couleurs, cart. à l'angle. . 3 fr.
TROISIÈME ANNÉE. — 1 vol. in-16 avec figures dans le texte, cart. à l'angle . . . . . 2 fr. 80

LA
DISSERTATION PÉDAGOGIQUE

490-17. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — 3-18.

LA DISSERTATION PÉDAGOGIQUE

CHOIX DE SUJETS

portant sur toutes les matières inscrites aux programmes des Examens et Concours de l'Enseignement primaire et de l'Enseignement primaire supérieur

(RÉSUMÉ COMPLET DE PÉDAGOGIE)

PAR

P.-FÉLIX THOMAS

Docteur ès lettres
Professeur honoraire au lycée de Versailles.

SIXIÈME ÉDITION, REVUE

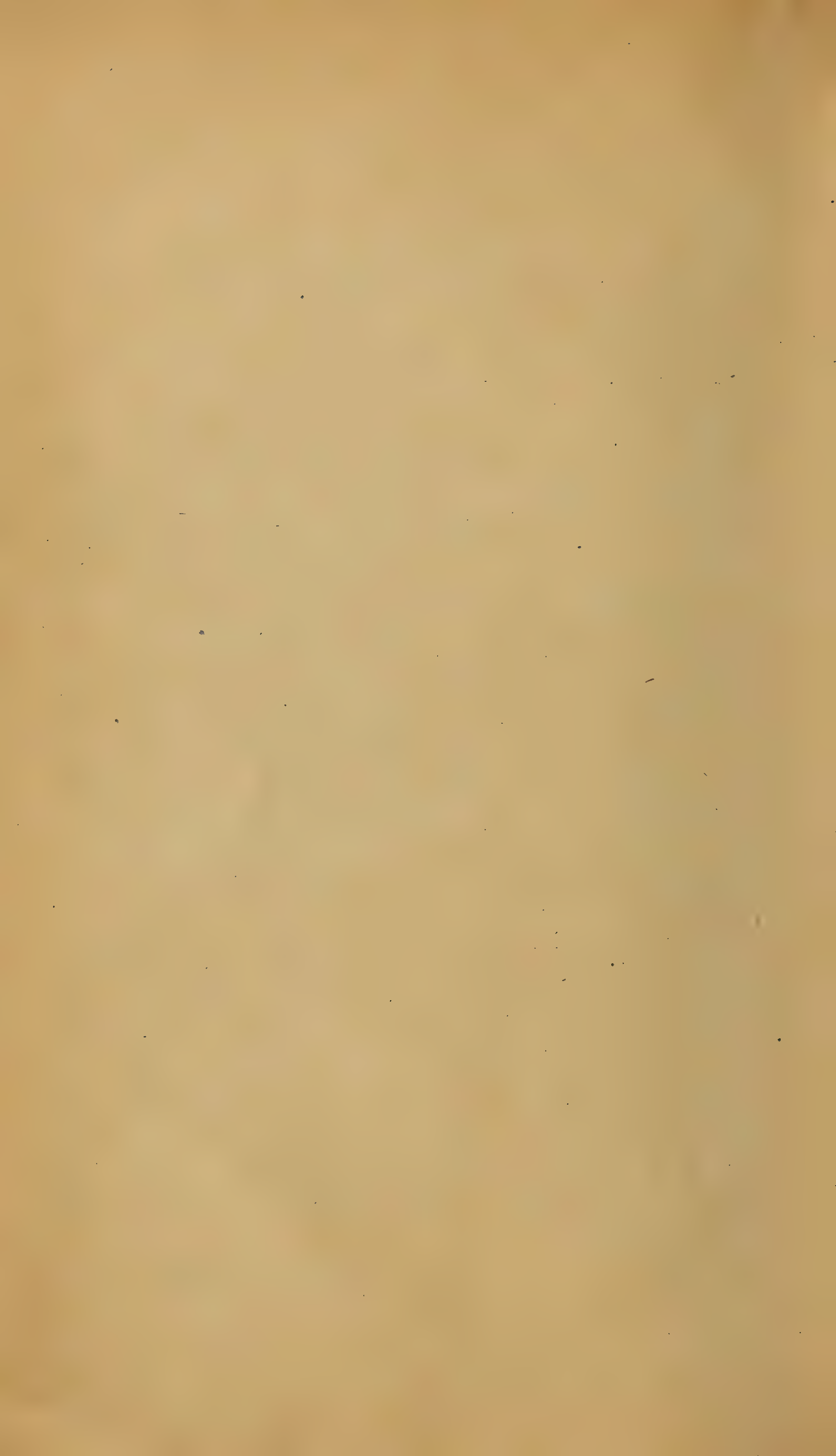
PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, VIe

1918

AVANT-PROPOS

Deux mots seulement : nous conseillons charitablement aux candidats qui désirent avant tout des recettes commodes et des clichés tout faits pour réussir sans peine aux différents concours, de s'en tenir à notre avant-propos et de fermer ce livre. Ils n'y trouveraient pas ce qu'ils cherchent. — En effet, loin de vouloir leur éviter tout travail personnel, nous voulons, au contraire, montrer la nécessité de ce travail et le diriger; loin de vouloir, en quelques phrases, brièvement résumer des conclusions concises et préparées d'avance, nous voulons indiquer par quels moyens souvent pénibles on peut les découvrir; en d'autres termes, nous voulons faire voir quelle est, dans la recherche et dans la démonstration de la vérité, la meilleure méthode à suivre « pour conduire par ordre ses pensées », et pour les exprimer le mieux possible. — Les nombreux candidats qui, pendant quinze années, ont bien voulu me communiquer leurs travaux et m'associer à leurs efforts, reconnaîtront certainement dans ces pages beaucoup d'idées qui leur sont devenues familières et beaucoup de remarques qui leur appartiennent; c'est donc sur eux que je compte pour dire aux jeunes maîtres qu'ils forment à leur tour, dans quelle mesure ce livre, fruit de notre expérience commune, peut leur rendre service.

P.-Félix Thomas.



INTRODUCTION

QUELQUES REMARQUES SUR LA DISSERTATION PÉDAGOGIQUE

La Fontaine nous assure, dans l'une de ses fables, que le fabricateur souverain

> Nous créa besaciers tous de même manière,
> Tant ceux du temps passé que du temps d'aujourd'hui :
> Qu'il fit pour nos défauts la poche de derrière,
> Et celle de devant pour les défauts d'autrui.

Ainsi s'expliqueraient et notre sagacité à critiquer les autres, et notre maladresse à nous critiquer nous-mêmes. Les conséquences de cette infirmité, au point de vue moral, ont été souvent signalées; peut-être n'a-t-on pas suffisamment insisté sur ses conséquences, au point de vue littéraire. D'où vient que tant de jeunes écrivains, même heureusement doués, malgré une étude attentive des grands maîtres, malgré l'habitude de la critique et la connaissance de ses lois générales, font si peu de progrès et retombent sans cesse dans les mêmes fautes grossières? Uniquement de ce qu'ils ne savent pas ou ne veulent pas faire subir à leurs propres essais l'épreuve qu'ils font subir aux travaux qui leur sont soumis. Ils ne semblent pas se douter qu'être sévère pour soi-même est encore le plus sûr moyen connu d'éviter aux autres le plaisir de l'être pour nous.

C'est cette critique de soi-même, critique toute personnelle, que nous voudrions faciliter, en montrant son absolue nécessité, et en appelant l'attention, moins sur ce qu'il convient de faire, que sur ce qu'il convient d'éviter, moins sur les qualités que l'écrivain doit rechercher, que sur les défauts qu'il doit fuir.

L'Exorde ou Introduction, la Division, l'Argumentation et la Conclusion étant les parties principales dont une dissertation se compose, nous examinerons rapidement chacune d'elles, nous réservant de dire un mot, pour terminer, des incorrections et des gaucheries de style qui trop souvent les déparent.

I

Pour comprendre toute l'importance de l'*Introduction*, il suffit de savoir quelle est l'influence, sur nos jugements, de la première impression. Cette impression est-elle bonne? nous sommes conquis d'avance. Est-elle mauvaise? malgré tous nos efforts, nous restons fâcheusement prévenus. — Ce dernier effet est d'autant plus regrettable, qu'une dissertation étant une étude de courte haleine, l'esprit n'a point, comme dans la lecture d'une œuvre plus étendue, le temps de se ressaisir et d'oublier. — Ces réflexions, peu de candidats aux examens les font, sans doute, car ce qu'ils négligent le plus, d'ordinaire, c'est leur commencement.

Quelle impression, par exemple, peut produire sur l'esprit un début *lourd* et *pesant*, au style pâteux, confus, mal-gracieux, formé de phrases contournées qui enlacent la pensée et la torturent? On sent, en le lisant, tous les efforts qu'il a coûtés à son auteur. — Le malheureux! il fait involontairement songer aux locomotives massives qui, au sortir de chaque gare, sifflent, soufflent, halètent. Ébranleront-elles leur lourd fardeau? En les voyant se raidir contre la force qui les retient, nous souffrons avec elles; nous souffrons également avec notre auteur, mais nous lui pardonnons difficilement la peine qu'il nous cause.

Comme contraste, on peut opposer à ces débuts, les débuts *sveltes* et *dégagés* de ceux que rien n'embarrasse. Ici, point d'hésitations ni de « halètements » pénibles; c'est le cœur léger que l'auteur part en campagne. Pour lui, le sujet est toujours facile et, dès la première ligne, il se hâte de le dire, aussi s'avance-t-il, avec une sérénité parfaite, vers le but qu'il poursuit. — Ce début est-il préférable au précédent? C'est douteux, car trouver, de la sorte, tout aisé... et le dire, n'est point de la franchise, mais de la naïveté, peut-être pis encore. N'oublions pas que tous les sujets proposés, même les plus simples, en apparence, ont leurs difficultés sérieuses que, seuls, les esprits peu sérieux ne voient pas. — Supposons qu'on nous propose de rechercher « les meilleurs moyens de déve-

loppper en nous le sentiment de la dignité personnelle », et qu'un candidat — le cas s'est rencontré[1] — débute ainsi : « Le sentiment de la dignité personnelle étant en germe en chacun de nous, *rien de plus facile que de le rendre prédominant!* » — après une telle affirmation, les plus grosses hérésies peuvent se produire, elles ne parviendront pas à nous surprendre.

Les débuts *bavards* ont une allure différente : avant de nous introduire dans le sujet, ils nous promènent sur tous les terrains qui l'avoisinent. Ils diffèrent des premiers, surtout par le style, qui est généralement plus facile; des seconds, par les détails, qui sont d'ordinaire plus nombreux. Il est seulement regrettable que ces détails soient inutiles. On comprend que l'auteur ne peut se décider à entrer en matière avant d'avoir montré toute son érudition. Il a, sur la question proposée, consulté tous les grands maîtres : ces grands maîtres, il veut nous les faire connaître; le sujet tient, par des liens étroits, à une foule d'autres que nous ne soupçonnons guère : ces liens il nous les signalera. Il est d'ailleurs une formule qu'il aime et qui trahit bien ses préoccupations : « Avant d'aborder ce sujet.... » Cette formule était aussi, à peu de choses près, celle de l'Intimé : « Avant la naissance du monde.... » — Ces deux formules provoquent la même protestation : « Avocat, passez au déluge!... au fait, au fait, au fait! » Le fait, c'est-à-dire le sujet donné, voilà ce qui nous intéresse. Point de longs préambules,

Le sujet n'est jamais assez tôt expliqué.

Il est vrai que, en pédagogie, plus que partout ailleurs, les problèmes se tiennent et que leurs solutions sont solidaires; mais, si nous ne savons pas, tout de suite, circonscrire notre travail, reconnaître les vérités qu'il faut admettre comme certaines et celles qu'il faut, au contraire, discuter et prouver, dégager, en un mot, et bien *mettre en relief l'idée maîtresse* de notre étude, nous ne parviendrons jamais à intéresser, encore moins à convaincre nos lecteurs, et nos efforts dispersés ne produiront qu'une œuvre incohérente et vague. Que penser, par exemple, d'un candidat qui, ayant à montrer « le rôle de l'imagination dans la vie », annonce, dès ses premières lignes, « *qu'avant de traiter* de l'imagination, il faut étudier la *genèse* de la sensation et ses lois ? » Évidemment ce que Dandin

1. Les exemples que nous donnons ici ne sont point inventés à plaisir, ils sont *tous* tirés *textuellement* de travaux que nous avons eus entre les mains.

pensait de l'Intimé, bien que l'imagination ait, comme on nous le dit, sa source dans la sensation.

Lorsqu'il s'agit d'une maxime à commenter ou d'une théorie à juger, beaucoup de candidats n'hésitent point à débuter par une affirmation catégorique qui, dès la première phrase, nous renseigne sur l'opinion qu'ils vont défendre. La méthode qu'ils suivent alors est celle des mathématiciens qui, avant de nous fournir la démonstration d'un théorème, commencent par l'énoncer comme vrai. — Ce début *dogmatique* et *doctoral*, pris en lui-même, est fort bon; il est, en effet, des cas où la solution qu'on nous demande ne saurait être douteuse : nul danger, par conséquent, à nous la faire connaître au plus tôt; mais il en est d'autres où il est prudent de réserver ses conclusions. Quelques exemples nous le feront mieux comprendre. Supposons qu'un orateur ait à parler devant un auditoire nombreux d'un des hommes célèbres de notre pays, Michelet ou Victor Hugo, et qu'il commence ainsi son discours : « Michelet, le plus remarquable historien de notre siècle... » ou encore : « Victor Hugo, le plus grand de nos poètes... », il est probable que des murmures s'élèveront avant que la période ne soit achevée.... C'est que ces affirmations brusques et non encore justifiées se sont heurtées, sans préparation, sans ménagement aucun, aux convictions ou aux préjugés de ceux qui les écoutent. Vous vouliez gagner des auditeurs à votre cause et vous vous en êtes fait des ennemis. Que n'avez-vous usé de plus de précautions oratoires pour défendre votre opinion? Si vous aviez énuméré, d'abord, les titres de celui qui nous a laissé, comme écrivain, tant d'ouvrages de premier ordre; montré, ensuite, avec quelle puissance magique d'évocation il a su faire revivre les siècles disparus; avec quel art, enfin, il communique à tous et ses enthousiasmes et ses colères, toujours soucieux de mettre en relief ce qui honore la patrie et de flétrir ce qui la rabaisse, votre jugement de tout à l'heure : « Michelet, le plus remarquable historien de notre siècle... » n'aurait surpris, ni irrité personne. Tous, sans doute, n'auraient pas été convaincus, — on convainc rarement ses adversaires, — mais ils auraient été désarmés. C'est de la même manière qu'il aurait fallu débuter, en parlant de Victor Hugo; c'est de la même manière qu'il faut procéder dans la plupart des dissertations. — Au fond de toute dissertation, en effet, se trouve ou doit se trouver une *thèse*; or, il est peu de thèses sur lesquelles le pour et le contre n'aient pas été soutenus. Quelle que soit notre opinion, ne nous hâtons pas de

l'énoncer et attendons pour le faire d'une façon opportune que nos explications l'aient justifiée. En un mot, évitons, autant que possible, de placer au début de nos travaux les jugements qui ne doivent se trouver que dans la conclusion.

A la suite des quelques débuts dont nous venons de parler comme de modèles à ne pas imiter, il resterait à citer les *débuts-omnibus* dont la formule est invariable : qu'il s'agisse de mémoire, d'imagination, de volonté..., ils constatent avec ensemble que *rien n'est important* comme la mémoire, l'imagination, la volonté; — les *débuts mystérieux* qui donnent toujours à entendre qu'on trouvera, dans les développements qui suivent, des aperçus aussi personnels qu'ingénieux; — puis les *débuts énigmatiques* et tant d'autres qui ont ce caractère commun d'unir la maladresse à la banalité; mais ils sont trop connus pour que nous ayons besoin d'insister. Concluons donc en disant, avec Boileau, pour résumer ce qui précède :

> Que le début soit simple et n'ait rien d'affecté,

qu'il pose nettement, clairement, sans détours inutiles le sujet et mette bien en lumière *l'idée maîtresse* qui le domine. Quant aux moyens de découvrir ce début parfait, ils se réduisent à un seul : bien méditer la question proposée. Il est possible que nous n'apercevions point tout de suite par où et comment une dissertation doit commencer; ayons le courage d'attendre et de réfléchir. Pascal prétend que « la dernière chose qu'on découvre en faisant un ouvrage, c'est de savoir celle qui faut mettre la première ».

II

La dissertation philosophique étant une œuvre qui exige toujours une certaine tension d'esprit pour être bien comprise, il est bon — le sujet une fois posé — d'en tracer au plus tôt les grandes lignes. C'est là l'objet de la *Division*. Quant à son but, Cicéron l'indique avec précision lorsqu'il dit « qu'une division bien faite éclaire toute l'étendue du sujet ». Or, une division n'est jamais bien faite quand elle est *trompeuse*, *incomplète* ou *redondante*.

La division est *trompeuse* lorsqu'elle fait des promesses que l'argumentation ne tient pas. Il n'est pas rare qu'un candidat ait de son sujet une idée juste; aperçoive dans leur ordre logique les principaux développements qu'il comporte, et nous les signale avec

complaisance dans sa division; mais il n'est pas rare non plus que ces développements promis — soit calcul, soit impuissance — nous soient plus tard refusés. L'annonce était séduisante, le programme attrayant, mais, l'heure de l'exécution venue, les plus beaux articles sont supprimés. Qu'en résulte-t-il? Que notre jugement est d'autant plus sévère qu'on nous avait fait espérer davantage; de sorte que notre petite désillusion aggrave encore les défauts du travail qui nous la cause.

Non moins que la division précédente, la division *incomplète* manque le but qu'elle poursuit. Celle-là annonce des développements nécessaires qu'ensuite on supprime; celle-ci supprime d'avance des développements qui sont nécessaires. Ce dernier défaut vient ordinairement de deux causes : l'amour de l'antithèse et l'insuffisante préparation du sujet. Pour se rendre bien compte de l'influence exercée par la première de ces causes, il suffit de constater qu'il est peu de questions, peu d'idées qu'on ne puisse envisager sous deux aspects absolument différents. Or, l'esprit se plaît à ces oppositions et à ces contrastes, il les recherche même comme une source de vives satisfactions intellectuelles. Comment expliquer autrement, par exemple, cette division d'un sujet sur *les dangers de l'imagination*? « Tous les hommes se divisent en deux classes : les sages et les fous; ceux que la raison conduit et ceux que l'imagination égare »; et ces autres encore *sur les effets de l'ambition* et sur *le vrai sens de la vie humaine* : « L'ambition ne fait que des esclaves et des tyrans; — la vie humaine ne peut être que sublime ou misérable. » Ces simples citations montrent combien l'abus de l'antithèse peut être dangereux. Il est faux, en effet, qu'il n'y ait dans la vie que des sages et des fous; que tous les ambitieux soient tyrans ou esclaves; que la vie soit nécessairement ou sublime ou misérable. Entre les deux cornes de ces dilemmes, aiguisées par l'esprit, il y a place pour la vérité vraie que défend le bon sens et que justifie l'expérience. Mais les omissions que nous signalons ici, dans la division, peuvent venir et viennent souvent d'une autre cause; on n'indique pas les parties principales de son sujet, parce qu'on ne les a point vues. Le cas alors est plus grave, car si l'esprit se fait beaucoup pardonner, on absout difficilement l'étourderie et l'ignorance.

Nous ne dirons qu'un mot des divisions *redondantes*, que critiquent vivement La Bruyère et Fénelon, que s'interdisent tous ceux qui ont souci de leurs lecteurs. C'est moins un plan que ces divi-

sions nous donnent, qu'un sommaire souvent inintelligible. En effet, prolixes et subtiles, loin de soulager l'esprit, elles le fatiguent par des détails que, seule, l'argumentation doit fournir, ou des énigmes qu'on aime peu à déchiffrer. Elles devraient nous montrer l'unité du sujet, et cette unité elles la détruisent ou la dissimulent. Mieux vaudrait encore supprimer toute division que de tomber dans cet excès.

Ce sont tous ces défauts, sans doute, et la rareté des divisions bien faites qui avaient frappé Platon lorsqu'il écrivait : « Il faut regarder comme un Dieu celui qui sait bien définir et bien diviser. »

III

Les remarques qui précèdent ont dû nous faire pressentir déjà le vrai rôle de l'*Argumentation* et la nécessité de concentrer sur elle nos efforts. C'est que toutes les autres parties de la dissertation, comme nous l'avons vu, ont pour but de la préparer, d'en indiquer la méthode et d'en recueillir les résultats. C'est à elle qu'incombe la tâche d'élucider les questions posées, d'examiner les discussions qu'elles soulèvent, de justifier, à l'aide de raisons probantes, l'opinion que nous croyons juste. Elle constitue donc bien la partie essentielle, le corps même de notre travail; c'est en elle que se révèlent le mieux, par conséquent, et nos qualités et nos défauts.

Dans l'argumentation, on peut distinguer ordinairement deux parties : l'une critique, l'autre dogmatique; celle-ci qui défend une théorie, celle-là qui réfute les théories opposées.

A. — Mettre sa propre doctrine aux prises avec les doctrines qui lui sont contraires est un excellent moyen d'en montrer la valeur : un jugement n'est vraiment acceptable que s'il a subi l'épreuve du doute et de la critique; mais il faut que cette épreuve soit sérieuse, et elle ne l'est pas si l'on dénature les systèmes que l'on combat, soit en dissimulant les raisons qui les expliquent, soit en les interprétant à contre-sens. Défions-nous de ce procédé aussi commun que peu loyal qui consiste à exagérer les imperfections d'autrui afin de mieux cacher les nôtres. Je veux bien croire que les candidats aux examens ont moins de noirceur dans l'esprit lorsqu'ils faussent les théories dont ils parlent; il n'est pas inutile cependant de leur rappeler combien il importe de se renseigner exactement avant de se permettre une critique. Que de reproches sont adressés à

J.-J. Rousseau, à Kant, à Herbert Spencer, qui ne se produiraient jamais si l'on avait étudié plus sérieusement ces auteurs! Que d'erreurs sont gratuitement prêtées à Socrate, à Platon, à Aristote, dont ces philosophes sont innocents! Un exemple entre mille. J'ai peu lu de travaux sur le *devoir* et la *vertu* où ne fût critiquée, raillée quelquefois, ridiculisée même cette définition d'Aristote : « La vertu est un juste milieu entre deux excès contraires. » Presque toujours on invoque contre elle cette objection puisée dans les manuels et qui paraît sans réplique : « Comment trouver ce juste milieu, puisque les extrêmes n'ont rien de fixe et ne sauraient être exactement connus? » En raisonnant ainsi, nos auteurs croient être, évidemment, très subtils; ils ne sont que très étourdis. Sans doute Aristote a donné la définition que nous venons de citer, seulement il a pris soin de l'expliquer, et de l'expliquer clairement, en distinguant avec précision le *milieu géométrique* qu'on détermine avec le compas, et le *milieu de raison* que la sagesse seule nous fait connaître. Ce sont là détails qu'il ne faudrait pas ignorer, car, au lieu d'une appréciation de doctrine, nous ne trouvons plus qu'une chicane de mots.

Ces critiques superficielles sont parfois rendues plus choquantes par la forme dont on les revêt. Le savant, ou le philosophe, dont on repousse la doctrine, devient un ennemi qu'on accable sans pitié. Que de fois ces expressions : *inouï*, *inconcevable*, *bizarre*, *absurde*, même..., reviennent sous la plume des tout jeunes candidats! Et à qui s'appliquent ces épithètes..., j'allais dire ces gros mots? A Platon, à Aristote, à Zénon! Si encore les Anciens seuls étaient ainsi malmenés, on se contenterait de sourire; ils en ont vu tant d'autres! mais non, les contemporains ne sont pas traités avec plus d'égards. Eh bien! il y a là un manque regrettable de mesure, de tact, de justice et de bon goût. Si nos jeunes gens réfléchissaient davantage, ils seraient certainement plus circonspects; ils se diraient que si telle maxime leur paraît inexplicable, inconcevable, absurde..., la faute en pourrait bien être à leur intelligence trop peu ouverte, à leur savoir trop peu étendu. Aristote et Descartes pensaient probablement avant d'écrire, et n'étaient peut-être pas aussi candides qu'on voudrait nous le faire croire. Il peut arriver, cependant, que nous ayons à critiquer même les doctrines de nos maîtres, de ceux que nous estimons et respectons le plus; apportons alors, sans rien abandonner de nos opinions, plus de modération dans nos jugements, plus de courtoisie dans nos objections

Chaque jour nous rencontrons dans la vie des gens qui ne pensent pas comme nous et que nous combattons. Oserions-nous nous permettre avec eux les épithètes que nous reproduisions tout à l'heure? Évidemment non, car, en le faisant, nous craindrions plus encore de nous manquer à nous-mêmes que de manquer à nos contradicteurs. Or, il ne saurait y avoir deux lignes de conduite différentes, l'une pour l'écrivain et l'autre pour l'homme bien élevé.

B. — Dans la partie dogmatique de l'argumentation, lorsque celle-ci est, d'ailleurs, suffisamment riche d'idées, les défauts les plus ordinaires sont l'absence de méthode, le manque de discernement dans le choix des preuves, et l'inhabileté à bien mettre en relief les arguments principaux.

Les Anciens comparaient le travail de l'écrivain qui ordonne ses idées pour la défense d'une thèse, à celui d'un chef d'armée qui dispose ses bataillons pour le combat. Dans les deux cas, la victoire dépend non moins de la tactique adoptée, que de la bravoure des soldats ou de la valeur des arguments. Si tous les éléments qu'on met en œuvre obéissent à une même direction, tendent au même but, se soutiennent les uns les autres, le succès n'est pas douteux. Le moindre argument, en effet, — ou le moindre soldat, — qui, pris en lui-même, paraît impuissant, peut acquérir, bien entouré, une valeur inappréciable. Se montre-t-il seul, au contraire, en sentinelle perdue, le plus faible adversaire en a raison. Ces sages remarques des Anciens sont trop oubliées ou trop dédaignées. Nos arguments une fois trouvés, nous considérons notre tâche comme à peu près finie : nul effort pour grouper nos idées et nous assurer qu'elles se préparent, et s'appuient mutuellement. De là ces discussions sans suite où les mêmes preuves sont tour à tour reprises et abandonnées, où les arguments les plus solides sont paralysés par les considérations les plus insignifiantes, où la multiplicité et la confusion des détails font perdre de vue l'unité du sujet et le but poursuivi. La lecture de tels travaux est une sorte de voyage en zig-zag qui n'offre même pas toujours l'agrément de l'imprévu. L'auteur qui comprend bien son rôle procède tout autrement. « Il remonte d'abord au premier principe sur la matière qu'il veut débrouiller. Il met ce principe dans son vrai point de vue; il le tourne et le retourne, pour y accoutumer ses auditeurs — ou ses lecteurs — les moins pénétrants. Il descend jusqu'aux dernières conséquences par un enchaînement court et sensible. *Chaque vérité*

est mise en sa place par rapport au tout. Elle prépare, elle amène, elle appuie une autre vérité qui a besoin de son secours. Cet arrangement sert à éviter les répétitions qu'on peut épargner au lecteur. Mais il ne retranche aucune des répétitions par lesquelles il est essentiel de ramener souvent l'auditeur au point qui décide lui seul du tout. » (Fénelon.)

Dans le choix de nos arguments nous nous montrons parfois moins judicieux encore. Plus soucieux d'en avoir un grand nombre que d'en avoir d'excellents, nous faisons bon accueil à tous, sans hésitation et sans critique. De là, l'usage de toutes les preuves démodées et vieillies que les nouveaux manuels eux-mêmes n'osent plus reproduire. Que penser, par exemple, de celles qu'on tire à tout propos des prétendues affirmations du *bon sens*? Est-ce que le bon sens, ou du moins ce qu'on appelle ordinairement de ce nom, ne prête pas son appui à tous les préjugés et à toutes les erreurs, malgré les démentis éclatants que la science lui donne chaque jour? Qu'on se garde de croire, cependant, que nous le condamníons sans appel; nous savons, par expérience, qu'il se venge cruellement de ceux qui le dédaignent; mais il faut bien le reconnaître, le bon sens n'est pas toujours l'interprète infaillible de la raison, et l'invocation qu'on lui adresse n'est le plus souvent qu'un aveu d'impuissance. — De ces arguments, il faut rapprocher les historiettes inventées à plaisir, émaillées de réflexions très morales et de proverbes dignes de La Palisse et de Sancho. Ce sont là délassements qui font la joie de nos bébés dans les écoles maternelles, mais qu'il faut leur laisser. — Nous ne saurions davantage considérer comme un argument probant en faveur de notre opinion, la critique que nous avons faite des opinions rivales, car prouver que les autres ont tort n'est pas nécessairement prouver que nous avons raison. C'est là, du reste, une vérité banale. Admettons qu'un candidat veuille défendre la théorie du *travail attrayant*, et qu'il se borne à énumérer avec soin les dangers bien connus des théories opposées. Tout en reconnaissant que cette énumération était utile, nous refuserons de souscrire à ses conclusions, s'il ne nous dit pas quels avantages propres offre la méthode qu'il préconise et d'où lui viennent ces avantages. Notre refus ici sera d'autant plus naturel que l'expérience nous a appris combien, en matière de méthode et d'éducation, les opinions extrêmes sont dangereuses; combien détruire est aisé, édifier, difficile. En d'autres termes, la partie critique de notre travail ayant écarté les préjugés nuisibles à notre

doctrine, il reste à défendre cette doctrine par des arguments directs qui en fassent bien voir la valeur. Ces arguments nous seront suggérés par l'expérience de chaque jour, par l'histoire qui n'est que l'expérience généralisée, par la lecture attentive des maîtres, et enfin, et surtout, par la réflexion personnelle.

C. — Nos arguments choisis et groupés, nous devons songer à les bien présenter. Cet art de mettre en relief les idées principales et de laisser dans la pénombre les idées accessoires, de saisir nettement, dans une preuve, ce qui fait sa force et ce qui fait sa faiblesse; d'attirer et de retenir l'attention sur les points les plus solides ou les plus brillants de notre étude; de se faire pardonner, par sa manière de dire, l'insuffisance de ce que l'on dit, cet art est presque aussi précieux que la science elle-même; on pourrait l'appeler : *l'art d'avoir raison*. Sa toute-puissance nous est affirmée journellement dans la conversation, voire même dans nos assemblées publiques, où le *savoir* souvent échoue, s'il n'appelle à son aide le *savoir-faire*. Or, c'est ce *savoir-faire*, cet *art d'avoir raison*, ce *talent de la mise au point*, qui, d'ordinaire, nous manque. Par là s'expliquent la brutalité des critiques que nous signalions plus haut, le défaut de proportion dans nos développements, et la confiance excessive que nous montrons en nos arguments personnels. Avec quelle assurance superbe certains candidats écrivent : « Pour *moi*, j'affirme que...; *mon* expérience *me* permet de soutenir...; quoiqu'en dise Spencer, *Je* déclare etc. » Ces candidats, assurément, n'ont point lu Pascal, car ils auraient appris de lui à ne point abuser du « moi. »

IV

La conclusion se ressent toujours des fautes de l'argumentation. Après un raisonnement obscur et confus, comment conclure d'une manière nette et précise [1]? Mais il peut se faire, — et le cas est fréquent, — que l'argumentation soit claire, riche d'idées, sobre d'ornements superflus, alors que la conclusion est prolixe, écourtée ou emphatique. Ces défauts tiennent à plusieurs causes. Désireux de faire apprécier tous les arguments qu'ils invoquent, et de forcer la

1. Cf. Pascal, *Pensées*, VI, 20. — Port-Royal. *Logique*, 3e partie, XX, 6. — Étudier avec soin les deux chapitres XIX et XX que Port-Royal consacre aux *diverses manières de mal raisonner* et *aux mauvais raisonnements que l'on commet dans la vie civile et dans les discours ordinaires*

conviction du lecteur, beaucoup de candidats croient utile, avant de poser la plume, de reprendre, en le résumant à peine, le travail qu'on croyait achevé. La conclusion devient alors une nouvelle dissertation qui n'apporte avec elle aucune lumière et qui provoque l'ennui. — D'autrefois, au contraire, fatigué, épuisé par les longs efforts qu'il vient de s'imposer, le candidat semble avoir hâte de conclure : quelques lignes écrites fièvreusement, et l'œuvre est terminée. Horace comparait ces compositions écourtées à une femme dont la partie supérieure du corps est très belle, mais qui finit en queue de poisson. — Enfin, il est certains auteurs qui douteraient de leur succès si, après avoir parlé la langue claire et mesurée de la science, ils ne parlaient aussi celle du sentiment et n'appelaient à leur aide « les immortels principes de la Révolution, les lois éternelles de la morale, l'amour sacré de la patrie! » Il est peu de dissertations, surtout de dissertations morales, où l'on ne puisse, avec un peu d'adresse, faire intervenir ces pompeux auxiliaires. Le grand tort de ces développements est d'être trop rebattus et de prêter à l'emphase. Une dissertation, nous ne saurions trop le répéter, doit être, avant tout, une œuvre de raison où l'émotion ne peut se montrer que discrète et contenue. Elle ne doit ressembler ni à un poème, ni à un discours destiné à la foule, encore moins à un sermon. Donc, pas de phrases à panache, pas de grands mots, pas de grondements de voix, pas de déclamation : la déclamation est la pire ennemie de l'éloquence.

V

La conclusion naturelle de ces dernières remarques, c'est qu'une dissertation vaut, non seulement par les idées qu'elle défend, mais encore par la forme dont elle les revêt. Ne savons-nous pas combien une phrase bien construite, un style correct et élégant rendent indulgent le lecteur? La manière agréable dont un candidat nous dit ce qu'il sait, nous console à demi de ce qu'il ne sait pas : on ne peut tout exiger; malheureusement, la correction et l'élégance sont deux qualités rares, beaucoup plus rares qu'on ne le croit. Encouragés probablement par l'esprit de réforme qui souffle de tous côtés, beaucoup de jeunes auteurs semblent faire fi de l'accentuation, tenir la ponctuation pour inutile, et l'orthographe usuelle, voire même celle des règles, pour surannées. Toutes ces libertés sont préma-

turées. Il nous semble plus sage de penser que si l'accentuation et la ponctuation sont la toilette du style, — toilette qui le fait valoir, — l'orthographe en est la décence et la pudeur.

L'élégance est plus difficile à obtenir que la correction, et, pourtant, dans bien des cas, pour atteindre à une élégance relative, il suffirait de surveiller un peu mieux sa plume et de se relire avec plus de soin. On ferait ainsi disparaître, d'abord, les mots parasites chers à quelques candidats, les or, les donc, les par conséquent, les car..., dont la répétition trop fréquente donne à la phrase une allure plus scolastique que littéraire. — On ferait disparaître également les imparfaits du subjonctif, ces imparfaits qui trahissent le pédant d'une lieue et que s'interdisent impitoyablement les véritables écrivains. Flaubert les considérait comme de purs barbarismes. Qui blâmerait cette sévérité en lisant des propositions où se rencontrent des expressions comme celles-ci : « Que j'allasse...; que vous hésitassiez...; que je compulsasse! » — Non moins sévèrement seraient bannies les phrases contournées, lourdes, « empesées », et les phrases à queue, longues, languissantes, interminables. Pour qu'une phrase, — littéraire ou musicale, — plaise à l'oreille, il faut quelle soit proportionnée, que les incises se fassent équilibre, et que la principale soit assez forte pour les porter, sinon il n'y a que confusion, désordre, cacophonie. C'est généralement ce qui a lieu lorsque les *qui*, les *que*, les *dont*, les *mais* se succèdent à de trop courts intervalles. — Est-ce à dire que nous devions proscrire toute inversion, toute tournure indirecte? Non, sans doute. Ce serait tomber dans un excès contraire, dans cet excès que critique si finement Fénélon. « On voit toujours venir, dit-il, en parlant de quelques écrivains de son temps, d'abord un nominatif-substantif qui mène son adjectif comme par la main; son verbe ne manque pas de marcher derrière, suivi d'un adverbe qui ne souffre rien entre eux, et le régime appelle aussitôt un accusatif, qui ne peut jamais se déplacer. » — Entre ces deux extrêmes, il y a un juste milieu que l'écrivain de goût doit découvrir, mais qu'aucune règle précise ne saurait indiquer. — Enfin, non moins contraire à l'élégance nous paraissent certaines expressions familières et vulgaires dont quelques dissertations sont parsemées : « C'est bien le cas de dire...; Ah, voilà!..; Jamais de la vie...; Bon, mais, mais... ». Ce sont là des solécismes non de grammaire, mais de goût, ceux qu'on pardonne le moins.

Il est deux choses capitales dont tout candidat qui respecte sa

langue et a le souci d'être clair doit se préoccuper : *La recherche du mot propre*, et *le choix des épithètes.*

« Entre toutes les différentes expressions qui peuvent rendre une seule de nos pensées, dit La Bruyère, il n'y en a qu'une qui soit la bonne; on ne la rencontre pas toujours en parlant ou en écrivant. Il est vrai néanmoins quelle existe, que tout ce qui ne l'est point est faible et ne satisfait point un homme d'esprit qui veut se faire entendre. » Il ne faudrait donc pas prendre au pied de la lettre ces vers de Boileau :

> Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement
> Et les mots, pour le dire, arrivent aisément,

car, s'il n'y a point de langage précis sans idée claire, l'idée claire ne suffit pas toujours pour que le langage soit précis. — A qui de nous n'est-il jamais arrivé d'abandonner et de reprendre, maintes fois, la page, la phrase commencée, impuissants que nous étions à nous satisfaire et à traduire fidèlement notre pensée ? Le travail de l'écrivain ressemble à celui de l'artiste qui veut reproduire soit un visage, soit un tableau placé devant ses yeux. A sa portée sont toutes les couleurs dont il a besoin; par leur mélange, il peut obtenir les nuances les plus variées. Le voilà à l'œuvre : que de détails effacés, refaits, effacés encore ! Et pourtant, l'image à rendre est nette, puisque le modèle est là présent, vivant, immobile devant lui ! C'est que toute traduction, dans quelque langage que ce soit, est une œuvre extrêmement délicate et qui demande, pour être menée à bonne fin, outre des aptitudes spéciales que la nature ne prodigue pas à tous, de longs, de très longs efforts. Nos écrivains les plus remarquables par le style, ceux dont la phrase est si simple et si juste qu'on est tenté de croire, en la lisant, qu'elle n'a coûté aucune peine et que nous aurions pu l'écrire nous-mêmes, sont précisément ceux qui ont le plus travaillé.

Comme ce travail est difficile, les candidats y suppléent, d'ordinaire, en recourant à la périphrase, à la métaphore et à la comparaison. Ce sont là des moyens à ne point dédaigner, mais à n'utiliser qu'avec prudence. « Mon doux Jésus, disait Paul Louis Courier, préservez-moi de la métaphore ! » Et l'on comprend ses craintes quand on lit des métaphores comme celles-ci : « l'hydre de l'anarchie, les ténèbres de l'ignorance..., le parfum de la vertu ! » — Quant aux comparaisons, Voltaire nous donne, pour les juger, une règle excellente. « Lorsque vous recourez à la comparaison,

nous dit-il, dessinez-là d'abord en marge de votre travail, vous saurez aussitôt quelle en est la valeur. » Appliquons cette règle aux métaphores et aux comparaisons suivantes : « La justice est le bras droit de l'homme faible.... L'homme qui occupe un degré si élevé dans l'échelle des êtres.... La science est une cuirasse qui protège l'homme et l'éclaire dans la voie du progrès..., » nous serons vite édifiés.

Le choix des épithètes ne doit pas moins nous préoccuper que celui des métaphores. En effet, l'épithète, qui devrait toujours servir à préciser une idée, à nuancer un sentiment, à colorer la pensée et à lui donner plus de relief, n'est trop souvent, dans la phrase, qu'un accessoire inutile et encombrant. Tantôt, sans discernement ni mesure, nous accumulons les adjectifs et mettons le dictionnaire au pillage, au grand détriment de notre cause : « amas d'épithètes, disait judicieusement La Bruyère, mauvaise louange. » — Tantôt, soucieux à l'excès de l'harmonie, nous groupons méthodiquement nos épithètes, non d'après l'importance des idées qu'elles expriment, mais d'après le nombre des syllabes qu'elles contiennent, et nous les faisons avancer deux par deux, trois par trois, gravement, processionnellement, suivant un procédé fort connu : ce n'est plus alors de la littérature, mais de l'enfantillage. — Tantôt, enfin, nous usons de l'épithète de telle sorte que nous donnons aux pensées les plus simples et les plus claires, parfois, l'allure la plus étrange, passant du style du mélodrame à celui du sermon, sans toucher un instant au vrai style philosophique.

Telle est la liste déjà bien longue, quoique très incomplète, des défauts qui déparent nos travaux et que nous devons combattre par une critique attentive et sévère. « Demandez-vous toujours, nous répétait souvent l'un de nos anciens maîtres[1], qui fut l'un des lettrés les plus délicats de notre époque, demandez-vous, avant d'abandonner un travail : qu'en penserait Voltaire, s'il avait à le juger ? et biffez sans pitié tout ce qui pourrait lui déplaire. » Ce conseil, nous le répétons après lui, et si nous avons pu en montrer l'importance, notre peine n'aura pas été perdue.

1. M. Martha.



LA

DISSERTATION PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE PREMIER

DE L'ÉDUCATION EN GÉNÉRAL [1]

1. — *De l'éducation. Jusqu'à quel point avons-nous le droit, vis-à-vis d'enfants qui nous sont étrangers, de nous faire proprement éducateurs [2] ?*

Observations et Conseils.

Bien que le terme d'éducation ait reçu des définitions fort différentes, il est aisé de reconnaître, en la plupart d'entre elles, une même idée commune : Faire l'éducation d'un enfant, c'est avant tout, c'est surtout, veiller à sa moralité et *former sa conscience* [3]; c'est lui donner les claires notions de l'honnête et du vrai; c'est les lui faire aimer; c'est les lui faire vouloir; c'est le munir à la fois de sages préceptes de conduite dont il comprenne la portée, et de solides habitudes qui lui en facilitent la pratique. — Tant qu'on ne s'est pas élevé jusqu'à cette haute conception de l'éducation, tous nos soins donnés à l'enfance ne constituent qu'un dressage. — Simple dressage les soins donnés à l'intelligence lorsqu'on songe uniquement à l'assouplir et à la fortifier en vue de l'utile; simple dressage les soins donnés à l'organisme quand on n'a d'autre but

1. Cf. *Éducation et instruction*, enseignement primaire, Gréard.

2. Nous recommandons aux candidats d'étudier ces sujets dans l'ordre même où nous les disposons ici, car ils se préparent et se complètent les uns les autres. Nous ajouterons même que le premier ne sera pleinement compris que lorsque le dernier sera traité.

3. « Faire l'éducation d'un enfant, dit M. Vessiot, c'est l'habituer à écouter la voix de sa conscience; à faire silence pour mieux l'entendre, et à faire effort pour mieux la suivre. »

que d'accroître son énergie et de conserver sa santé. Si ces mots, *éducation physique* et *éducation intellectuelle* ont un sens, c'est qu'en travaillant à « roidir les muscles » et à former l'esprit, nous savons que les muscles et l'esprit sont les auxiliaires indispensables de la moralité et peuvent contribuer à faire de l'enfant un homme, dans la plus large acception du mot, c'est-à-dire un être libre, *ayant en soi sa règle de conduite*, aimant le devoir et voulant s'y conformer, capable d'être utile à lui-même et à ses semblables.

Quelle peut être maintenant l'influence de l'éducation, ainsi comprise, et, par suite, dans quelle mesure se trouve engagée la responsabilité de l'éducateur? — Pour se rendre bien compte de l'influence de l'éducation, il suffit de rappeler ses propres souvenirs, plus instructifs, sur ce point, que les théories des philosophes. Or, ce qu'ils nous apprennent, c'est que beaucoup de personnes ont contribué à nous faire ce que nous sommes, et, plus que toutes les autres, nos parents et nos maîtres. C'est sous leur action persévérante, et, d'ordinaire, bienfaisante, que nos manières de sentir et de penser, comme nos manières habituelles de vouloir et d'agir, se sont lentement établies en nous. Ce que nous appelons la voix de notre conscience, n'est bien souvent que l'écho lointain de voix étrangères entendues dans l'enfance; nos bonnes et quelquefois nos mauvaises actions, des conséquences d'enseignements oubliés. Nous ne saurions donc admettre comme justes, ni l'opinion de Fontenelle lorsqu'il prétend que « ni la bonne éducation ne fait le bon caractère, ni la mauvaise ne le détruit »; ni celle de Locke et de ses disciples lorsqu'ils déclarent le pouvoir de l'éducation illimité, sous le prétexte qu'à sa naissance l'âme de l'enfant n'apporte aucune tendance héréditaire; ni celle moins paradoxale cependant de M. Ribot pour qui « les natures moyennes seules » subiraient l'influence de l'éducateur. La vérité est que si cette influence est limitée, limitée par les dispositions natives de chacun, et limitée par leur liberté, elle s'exerce néanmoins sur tous, d'autant plus efficace qu'elle sait être plus habile et mieux approprier les moyens dont elle dispose aux esprits qu'elle dirige et au but qu'elle poursuit.

C'est ainsi, d'ailleurs, que l'ont comprise et que la comprennent de mieux en mieux chaque jour tous ceux qui s'intéressent à la jeunesse et à l'avenir des sociétés qu'elles préparent. « L'homme, dit Kant, ne peut devenir homme que par l'éducation : celui qui n'est pas discipliné est sauvage. » « Les maîtres de l'éducation,

disait avec plus de force encore Leibniz, tiennent dans leurs mains l'avenir du monde. »

On conçoit, dès lors, que beaucoup d'éducateurs soient pris de scrupules en songeant à la responsabilité qui leur incombe. Ces scrupules sont d'autant plus légitimes que l'âme de l'enfant est extrêmement malléable et que les moindres impressions deviennent vite, en elle, le germe d'habitudes envahissantes; que nous pouvons, enfin, nous-mêmes, aisément nous méprendre sur les vrais caractères de certains devoirs. En outre, notre but est de former des consciences droites, des êtres libres et autonomes; or, comment ne pas craindre, même avec les intentions les meilleures, de déformer les consciences en les façonnant à l'image de la nôtre, de substituer à la personnalité de l'enfant notre propre personnalité? « Il est surprenant, en effet, remarque M. Boutroux, avec quelle facilité nous croyons que les autres pensent par eux-mêmes, quand nous voyons qu'ils pensent comme nous? » Il semble que notre responsabilité grandisse encore quand notre influence s'exerce non plus sur nos propres enfants mais sur des enfants étrangers; c'est pourquoi certains disciples de Tolstoï n'hésitent pas à demander que l'éducation morale soit absolument bannie de l'École, la famille seule, suivant eux, ayant qualité pour former la conscience. — Ces conclusions sont manifestement excessives, et le remède, s'il était appliqué, serait cent fois pire que le mal dont on a peur. Loin de vouloir restreindre le rôle de l'éducateur, il faudrait plutôt songer à l'étendre, dans l'intérêt des enfants, aussi bien que dans l'intérêt des familles et dans l'intérêt du pays. Seulement, ce qui importe, c'est que le maître comprenne de mieux en mieux toute l'importance et toute la délicatesse de sa mission; c'est qu'il n'aborde l'éducation de la conscience qu'avec une extrême discrétion, s'efforçant d'éveiller les esprits plutôt que de les dominer, prêchant encore plus par ses exemples que par ses paroles. « Être homme et faire des hommes par la communion de l'individu avec l'humanité, dit M. Boutroux : voilà la loi. » Bien comprendre cette loi, soi-même, et la bien faire comprendre aux autres; y conformer sa conduite en toutes circonstances, est assurément peu commode; toutefois, quand des doutes et des scrupules s'élèvent dans l'esprit, il est un moyen pratique excellent de les faire disparaître : « Demandons-nous si nous consentirions à soumettre au jugement de tous les hommes honnêtes nos actes et nos paroles; si les conseils que nous donnons dans nos classes, nous les donnerions sincèrement dans nos

familles à nos propres enfants. La réponse est-elle négative? abstenons-nous; est-elle affirmative, au contraire? agissons sans crainte : nous faisons le bien. »

Il serait inutile, sans doute, de montrer comment, à l'aide de ces remarques, on pourrait traiter le sujet proposé; quelles idées doivent être retenues et développées, quelles autres, écartées; nous nous bornerons donc à indiquer les trois points essentiels sur lesquels il convient d'insister : 1° Vrais caractères de l'éducation; 2° scrupules légitimes du bon éducateur. 3° Principes qui doivent diriger son enseignement et sa conduite.

(Cf. l'avant-propos de M. Boutroux aux *Questions de morale* et notre ouvrage : *Morale et Éducation*, ch. x, où la question qui nous occupe ici se trouve discutée.)

2. — *L'éducation consiste à éveiller partout la claire et juste perception de la vie; c'est l'initiation prudente et résolue de l'enfance à la réalité contemporaine. Expliquez ce jugement.*

Nous avons, dans les notes précédentes, considéré l'éducation d'un point de vue tout à fait général; c'est surtout à un point de vue pratique que nous devons maintenant nous placer. — Examinons, d'ailleurs, le texte proposé. — Nous y lisons d'abord que « l'éducation consiste *à éveiller partout la claire et juste perception de la vie* ». — S'agit-il ici de la vie du sage [1], qui est un idéal bien plus qu'une réalité, et que chacun doit prendre pour modèle? Évidemment non; car le terme de *perception* qui se trouve dans la phrase serait inexplicable; on ne *perçoit* que le réel; l'idéal, on l'imagine et le *conçoit.* La vie dont on nous parle est donc bien la vie humaine telle qu'elle existe autour de nous, avec ses qualités et ses défauts, ses séductions et ses embûches; c'est elle qu'il nous faut faire connaître à nos enfants, non sans doute en la décrivant devant eux, telle qu'elle est, mais en saisissant toutes les occasions favorables pour les amener à la bien voir et à la bien apprécier. N'est-ce pas là ce qui nous est indiqué par les mots *éveiller* et *partout,* et par les épithètes *claire* et *juste* dont s'est servi l'auteur? — Le texte ajoute que l'éducation « est l'*initiation prudente et résolue de l'enfance à la réalité contemporaine* ». Si nous avions quelques doutes sur l'interprétation qui précède, ce nouveau jugement suffirait à les dissiper. Il nous avertit, en effet, que nous devons songer non seulement à la vie en général, mais à celle que nos enfants devront vivre, à celle qui nous est faite à tous par suite des modifications *économiques* et *politiques* dont notre siècle a vu la réalisation. La plupart de nos élèves seront, un jour, des ouvriers, il faut donc leur apprendre à quelles conditions ils pourront réussir, quelles difficultés il leur faudra vaincre, à quelles conditions leur travail deviendra vraiment rémunérateur. De plus, tous seront bientôt des

1. Si nous signalons cette interprétation un peu étrange, c'est que nous l'avons trouvée dans un assez grand nombre de travaux dus à des candidats sérieux, ce qui prouve, une fois de plus, la nécessité pour tous de bien méditer les termes du sujet, avant de se mettre à écrire.

citoyens dont la conduite et les votes importent au salut et à la prospérité de l'État, il est donc indispensable qu'ils se rendent compte, de bonne heure, des droits et surtout des devoirs que leur confère ce nouveau titre. — Toutefois, ici encore, nous sommes mis en garde contre un zèle indiscret. L'initiation qui nous est confiée doit être *résolue* puisqu'elle est nécessaire, mais elle doit être aussi *prudente*, afin de ne provoquer ni enthousiasme factice, ni découragement. — Cette simple analyse que tous peuvent aisément refaire et compléter, nous met donc, dès maintenant, à l'abri des interprétations inexactes; il ne nous reste plus qu'à coordonner nos idées, et à indiquer les principaux développements qu'elles comportent.

Plan du sujet.

I. — *L'éducation consiste à éveiller partout la claire et juste perception de la vie.* — 1. Comme entrée en matière, il serait intéressant de rapprocher ce jugement des jugements analogues des éducateurs les plus connus, notamment de Sénèque, Rabelais, Montaigne, Fénelon, Locke et Rousseau. Tous, en effet, se plaisent à déclarer que « nous devons apprendre non pour l'École mais pour la vie ». Or, l'accord de ces jugements dus à des penseurs si divers, n'est-il pas déjà une première preuve en faveur de leur importance et de leur vérité? Mais nous pouvons les justifier par des arguments plus directs, car il est facile d'établir qu'avec une perception fausse ou obscure de la vie, l'enfant est exposé, d'abord *à ne point réussir*, ensuite à *devenir*, pour ses semblables, soit un *fardeau*, soit *un danger*.

2. Nous savons tous combien est grave pour lui, par suite de la différence des milieux, le passage de l'École à l'atelier. D'un côté, une bienveillance inépuisable et qui va à tous les efforts soutenus, même quand ils sont malheureux; de l'autre, une bienveillance nécessairement limitée, puisque les intentions ne sauraient plus l'emporter sur le fait. A l'École, une atmosphère morale qui enveloppe et où l'on respire l'amour du bien et du devoir; à l'atelier, et surtout hors de l'atelier, dans la rue, mille suggestions funestes qui insensiblement inclinent au vice et à la débauche. — Quand nos enfants commettent une faute, ils trouvent près de nous conseil et protection; loin de nous, ils ne trouvent trop souvent que des raisons qui les excusent, heureux encore quand on ne les raille point pour leur honnêteté et leur vertu! — Or, s'ils ignorent absolument ces nouveaux milieux où ils vont vivre, si nous ne leur avons rien appris des épreuves qui les attendent, comment ne seraient-ils pas exposés aux plus cruels mécomptes? — Rabelais se moque de Gargantua qui est tout embarrassé et tout gauche quand on le sort de ses livres; « comme on l'interrogeait, nous dit-on, il se print à plorer,

se cachait le visage de son bonnet, et on ne put tirer de lui une parole. » Est-ce que beaucoup de nos enfants, de ceux qu'on a tenus, par fausse pruderie, soigneusement éloignés du monde, ne nous font pas songer parfois au héros de Rabelais? — Tout les surprend et les déconcerte, et comme ils ne sont pas armés pour la lutte qu'ils doivent soutenir, leurs rivaux, d'ordinaire, se hâtent d'en profiter. La plupart, sans doute, se façonnent très vite à leur existence nouvelle, et complètent d'eux-mêmes leur éducation tronquée; mais combien de peines nous leur aurions évitées si notre enseignement avait été plus pratique!

3. Mais, il y a plus à craindre. Tous n'acceptent pas aussi docilement les leçons de l'expérience. Si la réalité qu'ils rencontrent et avec laquelle ils sont aux prises, diffère trop de l'idéal qu'ils s'étaient formé dès l'enfance, au lieu de se plier et de se soumettre, il peut arriver qu'ils s'indignent et se révoltent. Ils avaient formé de beaux rêves, rêves de bonheur, de justice et d'égalité, et tout à coup ils s'aperçoivent qu'on les avait dupés; alors ils se retournent contre la société où ils vivent et vont grossir les rangs de jour en jour plus serrés des incompris et des déclassés, inutiles à eux-mêmes, dangereux pour les autres. — Peut-être aurait-il suffi pour leur éviter cette chute, de les habituer de bonne heure à juger plus sainement les choses, et à ne pas espérer l'impossible; de leur apprendre surtout que la vie, pour qui sait la voir et la comprendre, c'est-à-dire, en acquérir *une claire* et *juste perception*, offre au travailleur probe et persévérant des satisfactions plus nombreuses que ne le croient les pessimistes, mais que ces satisfactions, elle exige qu'on les paie. Voilà ce qu'il faut montrer à nos enfants qui seront les ouvriers de demain.

II. — *L'éducation est l'initiation de l'enfance à la réalité contemporaine.* — Quelque précieux que soit l'enseignement qui précède, il en appelle un autre qui le précise et le complète. S'il importe, en effet, de connaître les exigences générales auxquelles doit se plier tout homme qui vit en société, il importe non moins de connaître celles que nous impose l'état *économique* et l'état *politique* de la nation dont nous faisons partie.

1) Or, il n'est pas douteux que depuis cinquante ans, la *condition des travailleurs*, en France, comme dans tous les pays civilisés, n'ait considérablement changé. Les qualités qu'on exige d'eux sont plus nombreuses que par le passé et, parmi ces qualités,

l'instruction prend une place de plus en plus grande. Il convient donc que nos élèves en soient très tôt et très sérieusement convaincus. Dans nos campagnes, il est vrai, on cite encore souvent, pour combattre nos efforts, les noms des ouvriers qui, complètement illettrés, n'en ont pas moins réalisé de colossales fortunes; mais ce sont là des exceptions qui, par la force des choses, deviendront, soyons-en sûrs, de plus en plus rares parmi nous. — En second lieu, les conditions de la vie matérielle ont subi également des modifications profondes. Si le salaire du travailleur est plus élevé, plus élevés sont aussi ses frais de chaque jour. Or, sur tous ces points, que de conseils utiles le maître peut donner aux enfants, que de réflexions salutaires il peut provoquer?

2. Il n'est pas moins nécessaire d'initier la jeunesse à tous ses *devoirs sociaux*. Etant donnés les privilèges nouveaux que nous confère la constitution actuelle, — privilèges civils et privilèges politiques —, il est évident que l'État devient de plus en plus un organisme vivant dont toutes les parties sont solidaires, se soutiennent les unes les autres et concourent à la réalisation d'une même œuvre, malgré la diversité des fonctions. Il est donc indispensable que chacun se rende bien compte de la fonction qu'il doit remplir; c'est pourquoi, dans chaque école, à côté d'une instruction, il doit y avoir une *éducation civique*, afin que nos élèves, non seulement sachent quelles obligations sont les leurs, mais encore aiment à s'y soumettre. Combien négligent encore, par insouciance ou paresse, le jour venu, d'aller voter; combien cherchent à tourner les lois lorsque ces lois les gênent! Contre de telles tendances, dont les conséquences sont beaucoup plus graves qu'on ne le croit, nous ne saurions trop énergiquement réagir.

3. C'est là ce qu'un philosophe contemporain, sous une forme un peu paradoxale, peut-être, mais extrêmement éloquente, a bien mis en lumière : « Que la République, écrit-il, néglige d'apprendre aux six millions d'enfants du peuple les éléments des sciences, mathématiques, physiques, biologiques, soit, j'y consens. — Je vais plus loin : qu'elle néglige même de leur apprendre à lire et à écrire, soit encore, j'y consens aussi. — De tout cela on peut se passer, à la rigueur. — Mais qu'elle leur enseigne le fait essentiel, la vérité cardinale, à savoir que la *société est une association*, littéralement, c'est-à-dire que, dans la société, les citoyens ont des intérêts, non point opposés, mais connexes; que la société est une profonde et rigoureuse *solidarité*. — Qu'elle leur enseigne cela, avant tout, ou

surtout, ou même, s'il lui plaît, cela seulement, car, de cela, on ne peut à aucun prix se passer! — Que la République enseigne donc cette vérité cardinale aux enfants du peuple, mais j'entends de façon qu'ils la comprennent *réellement*, de façon qu'ils la sentent, de façon qu'ils en soient bien et dûment convaincus, persuadés, et, enfin, tout à fait sûrs! — Oui, donnez-moi des « associés » ignorants, si vous voulez, mais loyaux! Et la terre sera un paradis. Que faites-vous, au contraire? Vous fabriquez des têtes savantes et des âmes déloyales! Est-il étonnant que notre société soit un enfer[1]? »

III. — *L'initiation à la vie et à la réalité contemporaine doit être prudente et résolue.* — En définissant l'éducation comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous avons signalé, par là même, les difficultés qu'elle présente.

1. Il est évident, d'abord, qu'une telle éducation doit être conduite avec une *extrême prudence.* Irons-nous, sous prétexte que l'enfant doit avoir une juste perception de la vie, lui dévoiler brutalement la réalité telle qu'elle est? Irons-nous lui montrer tous les pièges qui l'attendent, toutes les injustices dont il sera victime, toutes les tentations contre lesquelles il devra lutter? Mais alors, ne nous exposerions-nous pas, d'avance, à le décourager, en faussant son jugement et en brisant sa volonté? Il est mauvais, et pour beaucoup de causes, d'enlever à l'enfance toute illusion et tout enthousiasme, puisque, sans ces mobiles, l'homme ne peut rien faire de grand. Nous condamnons donc également, et les éducateurs qui, par inintelligente pruderie, veulent que les enfants ignorent tout du monde, et ceux qui, sans précaution et sans discernement, le lui font trop tôt connaître. — N'est-ce pas là, d'ailleurs, ce que l'auteur du texte à commenter nous laisse nettement entendre lorsqu'il nous dit qu'il faut simplement *éveiller* chez nos élèves le sens de la vie, et lorsqu'il ajoute qu'il faut procéder *prudemment*?

2. Toutefois, comment atteindre ce but? Les mots *perception* et *partout*, ici encore nous éclairent. Il s'agit moins d'un enseignement que d'une direction à donner, moins de leçons à faire que de réflexions à provoquer. C'est que *partout* on peut apprendre à connaître la vie, puisque partout elle se révèle dans les œuvres et dans la conduite des enfants et des hommes. N'est-ce pas elle que nous apercevons avec ses qualités et ses défauts, à travers les pages de

1. Izoulet, *La cité moderne*, page 473 (Paris, F. Alcan).

notre histoire, et à travers les chants de nos poètes, comme nous l'apercevons dans les mille incidents qui se produisent constamment autour de nous? Les occasions d'éveiller l'esprit de nos enfants, de combattre leurs rêves et leurs illusions dangereuses, de les amener à voir juste, à apprécier peu à peu la vie comme elle le mérite, sont donc innombrables : c'est à nous de savoir les utiliser à propos.

3. C'est à nous, également, de le vouloir, mais nos efforts risqueraient souvent de s'égarer si, tout en montrant à nos enfants ce qui est, nous ne leur laissions pas entrevoir ce qui doit être; si, en leur apprenant à défendre leurs intérêts, nous ne leur apprenions à aimer le devoir. A côté des enseignements pratiques, il faut donc que nous réservions une large place à l'enseignement moral, et cela dans l'intérêt de nos élèves aussi bien que dans l'intérêt de la cité. Sans une claire notion du bien et de l'honnête, on ne saurait, en effet, ni comprendre la vie, ni accepter, comme il convient, les échecs et les mécomptes qu'elle ménage; on ne saurait davantage respecter les droits d'autrui : c'est pourquoi tout en initiant *résolument* l'enfance à la réalité, nous devons, résolument aussi, élever sa pensée vers l'idéal qui la domine.

3. — *Appréciez ce jugement d'un éducateur contemporain*[1] *: « Il n'y a qu'une éducation qui convienne à un pays libre, c'est celle qui fait des hommes libres ».*

Plan du sujet.

I. — *Considérations générales. Qu'est-ce qu'un pays libre?* — Si nous passions en revue les différents systèmes d'éducation, nous constaterions bien vite que leurs défenseurs se sont toujours efforcés « d'adapter les générations nouvelles au milieu où elles devaient vivre, en les rendant capables de l'améliorer, au besoin ». Or, comme les milieux se modifient sans cesse, il était logique que l'idéal de l'éducation se modifiât avec eux. Autre était l'éducation à Sparte et autre à Athènes. Elle ne saurait avoir les mêmes caractères à notre époque qu'au moyen âge, sous une monarchie absolue que sous un gouvernement démocratique, dans un pays esclave que dans un pays libre[2]. — Qu'est-ce donc qu'un pays libre? La réponse

1. Buisson, Leçon d'ouverture du cours de « Science de l'éducation » faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896. (Reproduite dans la *Revue pédagogique*.)

2. Il serait facile aux candidats, en s'inspirant de Stuart Mill, de Herbert Spencer, et de toutes les histoires de la pédagogie, de développer ce point d'histoire que nous nous bornons à signaler ici.

nous est fournie par la Déclaration même des droits de l'homme et du citoyen. — Un pays libre est celui où règne l'égalité civile; où chacun a le droit de choisir sa profession et de l'exercer, pourvu qu'il se conforme aux prescriptions de la loi qui sont les mêmes pour tous; de penser ce qu'il veut, et de défendre, soit par la parole, soit par la plume, les opinions qu'il croit justes; de s'associer à ses semblables quand il le juge utile pour mener à bien une entreprise; de prendre part, par son vote, aux affaires de l'État, et d'accepter un mandat de ses concitoyens, quand ceux-ci l'en jugent digne. — Dans un pays libre, en un mot — et la France est un pays libre —, chaque homme vaut par lui-même et non par les titres de ses aïeux; il est, en grande partie, ce qu'il se fait, et il peut contribuer efficacement à la grandeur et à la prospérité de la cité dont il est membre. A chacun de ses droits correspondent donc autant de devoirs. — Tel est le milieu où nos enfants doivent vivre et auquel ils doivent « s'adapter ». Voyons quelle éducation leur convient.

II. — *De l'éducation libérale.* — Cette éducation est évidemment celle qui les préparera le mieux à user sagement et utilement de leur liberté. Puisque nos enfants auront un jour, au milieu de toutes les compétitions et de toutes les rivalités, à lutter pour la vie et à conquérir eux-mêmes leur place au soleil, il est évident que notre premier devoir est de solidement les armer, d'une part, en assouplissant et en fortifiant leur corps, d'autre part, en éveillant dans leur esprit « la claire et juste perception de la vie », et en les initiant « d'une manière prudente mais résolue, à la réalité contemporaine ». — « Un homme a reçu une éducation libérale, dit Huxley, quand il a été élevé de telle sorte que son corps est pour lui un serviteur toujours prêt à accomplir sa volonté et à exécuter facilement le travail dont il est capable; quand l'intelligence de cet homme est un instrument de logique lucide et froid (?) dont toutes les parties sont en bon ordre, semblable, en un mot, à une machine à vapeur qui puisse être appliquée à toute espèce de travail .»

En second lieu, puisque nos enfants, après leur départ de l'école et de la famille, auront toute liberté de croire ce qui leur semblera juste et d'embrasser, de plein gré, tel ou tel parti religieux ou politique, n'est-il pas indispensable que nous les ayons habitués de bonne heure à penser par eux-mêmes, à réfléchir avant de juger, à se défier des entraînements de la passion, voire des subtilités des sophistes qui très probablement se placeront sur leur chemin?

Tout ce que nous aurons fait pour éclairer, en ce sens, leur intelligence, nous l'aurons fait également pour affermir leur volonté et la rendre plus libre. Celui-là, en effet, n'est pas vraiment un homme libre, mais un esclave, qui, incapable d'avoir une opinion personnelle, cède à tous les vents qui soufflent et suit, docile, tous les courants les plus forts. « Comment pourrions-nous, écrit justement J. Simon, réclamer la liberté de penser, de parler, et d'agir, pour des êtres en qui rien n'est libre, ni l'action, ni la parole, ni la pensée ? »

Enfin, puisque nos enfants auront des devoirs civiques à remplir, il faut qu'ils en connaissent toute l'étendue. Nous devons donc leur faire comprendre que ces devoirs sont la conséquence de libertés chèrement et péniblement acquises; qu'à leur accomplissement est intéressé le pays tout entier; que celui qui s'y dérobe se reconnaît par là même indigne d'être libre et se retire, d'avance, le droit de protester et de se plaindre si, dans l'État, tout ne va point au gré de ses désirs.

Mais il ne suffit pas de fortifier le corps et d'éclairer l'intelligence, il faut aussi former le cœur et la volonté. « Développer l'intelligence et négliger la volonté, dit M. Maneuvrier, c'est sacrifier le principal à l'accessoire : c'est faire des hommes d'esprit, qui sont le superflu d'une démocratie, et non des hommes de cœur, qui en sont le nécessaire. » Ce qui revient à dire qu'une éducation vraiment libérale doit être avant tout une éducation essentiellement morale, et elle ne sera telle que si elle développe dans l'âme des enfants les sentiments de justice, de générosité et de bonté sans lesquels la vie ne peut être ni noble, ni heureuse, ni féconde. Dans un pays libre, où les heurts sont plus fréquents peut-être que dans tout autre, il importe de ne point oublier qu'en définitive la liberté des uns a pour limite la liberté des autres, et que chacun doit se montrer bienveillant et tolérant envers tous.

Enfin, la dernière obligation qui nous incombe, la plus importante, c'est d'apprendre à nos enfants à vouloir et à agir; c'est de leur faire faire, en un mot, le plus tôt possible, l'apprentissage de la liberté. Or, si nous voulons atteindre ce but, il faut rompre ouvertement en visière avec la méthode d'autorité, mal comprise, chère encore à beaucoup de maîtres. Exiger une obéissance passive, commander sans explication, ordonner sans commentaire, recourir à tout l'arsenal des punitions corporelles ou autres pour réprimer chaque faute, rien de plus commode peut être pour dompter un enfant, momentanément du moins; rien de plus contraire au but

que nous devons poursuivre. — Vous voulez faire de vos enfants des hommes énergiques, et vous paralysez leur énergie ; vous voulez en faire des hommes libres, et vous les traitez comme des ilotes. Il est sans doute des volontés qui résistent même à ce régime, mais il en est beaucoup qui sont brisées ou faussées. Si les élèves sont timides, peu intelligents, la peur continuelle des punitions en fait des caractères hésitants, incapables d'une idée personnelle, incapables même de tirer parti des qualités qu'ils possèdent; si, au contraire, ils sont mieux doués, il peut arriver — et le danger, alors, est plus grand — que leur volonté comprimée par le maître se donne, une fois affranchie de sa tutelle, libre carrière, pour se porter au mal. Il y avait là une force vive à ménager et à utiliser pour le bien : on a voulu l'enchaîner, elle s'émancipe et elle se venge.

Quant aux moyens de stimuler l'initiative des enfants, et de donner à leur liberté l'occasion de s'affirmer et de se fortifier, ils nous sont fournis par tous les exercices scolaires. Rappelons simplement : l'utilité des interrogations, qui forcent l'esprit à réfléchir et à penser par lui-même; des récits de belles actions, qui éveillent le désir de les imiter; des travaux supplémentaires, proposés mais non imposés, des encouragements, des jeux et des associations qui ont pour but de venir en aide aux malheureux.... En résumé, l'éducation libérale qui se propose de donner des hommes libres à un pays libre, a pour premier précepte le respect de la liberté.

III. — *Du rôle de l'autorité dans l'éducation libérale.* — Est-ce à dire, maintenant, que l'éducation ainsi comprise bannisse absolument toute autorité comme dangereuse? Quelques jeunes maîtres ont pu le croire et agir en conséquence, au grand détriment de nos écoles. Mais ces maîtres, quoiqu'on en dise, restent l'exception. Tous ceux qui connaissent les enfants autrement que par les livres, et qui ont vécu quelques mois au milieu d'eux, savent que, sans autorité, on n'obtient rien de durable dans l'enseignement. Pestalozzi lui-même, qui, pourtant, a si peur de heurter la liberté, reconnaît qu'il est « des cas pressants dans lesquels la liberté de l'enfant ferait sa perte, et que, même dans les circonstances les plus favorables, il est nécessaire parfois de contrarier sa volonté ». C'est aussi la pensée de notre maître, M. Marion, dont la doctrine est si souvent dénaturée par ceux qui l'apprécient sans jamais l'avoir lu. Nul ne s'est élevé plus fortement que lui contre les maîtres « faibles qui ont de lâches complaisances » pour leurs élèves, et qui hésitent

à sévir au moment opportun. « La discipline libérale, écrivait-il, suppose des enfants sensibles aux moyens délicats. » Mais tous les enfants sont-ils sensibles à ces moyens? Il serait téméraire de le prétendre. C'est alors, envers ceux qui ne le sont pas, que l'autorité doit se montrer ferme et « sans complaisances ». — Seulement, cette autorité, pour être efficace, ne doit point ressembler à celle, qu'autrefois, les vieux maîtres préféraient. Elle dédaigne le solennel appareil dont on aimait à l'entourer; airs hautains et grands mots, séquestres et férules, toques enrubannées d'argent et toges ornées d'hermine, tout cela est laissé à la vanité des pédants et à la morgue des sots. Elle cherche moins à s'imposer qu'à se faire accepter; elle cherche son appui, avant tout, dans le cœur et dans la raison. Le milieu où elle veut régner n'est plus pour elle une arène peuplée de fauves à dresser; c'est pourquoi elle tient à se montrer aimable sans être jamais trop familière; souple, sans cesser d'être ferme, en un mot, « *sévèrement douce* », suivant l'expression de Montaigne, afin de se faire aimer, tout en inspirant le respect. C'est précisément parce qu'elle agit ainsi que son prestige ne court aucun risque. Son action est d'autant plus féconde qu'elle s'exerce d'une manière moins apparente; son joug d'autant mieux accepté qu'il se fait moins sentir. La discipline qu'elle exerce est donc, au plus haut point, une discipline libérale dans la plus large acception du mot, puisqu'elle favorise mieux que toute autre l'affranchissement de la volonté et de la liberté, tout en en prévenant les défaillances et les écarts. (Cf. le plan du sujet qui suit.)

4. — *Qu'entendez-vous par éducation libérale. La caractériser.*

Plan du sujet.

L'éducation libérale est celle qui fait des hommes libres. (Cf. sujet précédent.) Pour mieux la caractériser, on pourrait l'opposer à l'éducation purement autoritaire.

I. — *Au point de vue physique*, l'éducation libérale doit veiller, d'une part, à tout ce qui peut favoriser le développement normal des forces de l'enfant; d'autre part, à tout ce qui peut les affaiblir. La faiblesse et la maladie, qui influent sur toutes les facultés mentales, tendent, en effet, à nous asservir.

II. — *Au point de vue intellectuel*, l'éducation libérale est celle qui cherche à affranchir de plus en plus la pensée, et la marque d'une

pensée libre est « de n'admettre pour vrai que ce qui est évident; de ne juger que lorsqu'on voit clair ». (Descartes.) — Donc, il faut amener les enfants, peu à peu, à chercher d'eux-mêmes les raisons des choses, et les encourager dans cette recherche en leur montrant « qu'il y a des raisons à tout, que l'étude consiste précisément à les chercher, la supériorité intellectuelle à les trouver ». (Compayré.) — Dès lors, le maître doit « dogmatiser le moins possible et faire trouver le plus possible », en graduant son enseignement, en éveillant, à propos, la curiosité, en faisant apprécier la joie de la découverte personnelle.... Les vérités que nous avons ainsi conquises nous frappent beaucoup plus que les autres et s'oublient moins vite.

III. — *Au point de vue moral*, même but à atteindre et même méthode à suivre. — « Il faut amener l'enfant, dit Montaigne, à renoncer au mal, non pas faute de le pouvoir, mais de le vouloir. » C'est en lui-même, c'est dans sa *conscience*, que doit être sa règle de conduite, plutôt que dans les prescriptions de son maître. — Par conséquent, plus de discipline fondée surtout sur la crainte; encore moins de discipline policière. « Soutenir d'abord l'enfant, dit M. Buisson, par un réseau d'influences qui l'enserre doucement, le faire grandir dans un milieu moral, et, à mesure qu'il grandit, l'exercer graduellement à vouloir, à juger, à réfléchir et à s'efforcer, à se surveiller et à se corriger spontanément, ce n'est pas là la meilleure éducation, c'est la seule. » — C'est la seule, car seule elle fait aimer la règle, seule elle est conforme aux sentiments de l'ordre, de la dignité personnelle, de l'honneur qui sont au fond de toute âme, même de toute âme d'enfant. — Nous aurons achevé de la caractériser quand nous aurons remarqué avec M. Marion « qu'elle a toujours égard aux aptitudes particulières des enfants, demandant à chacun ce qu'il peut donner, veillant au développement de tous, encourageant l'initiative, aimant toute honnête liberté ».

IV. — Ce qui ressort maintenant de ces remarques, c'est l'extrême difficulté de la tâche de l'éducateur. « La choisir et s'y conduire mesurément, disait Montaigne, est une des plus ardues besognes, » car elle exige une « haute âme et bien forte. » Mais n'est-ce pas une raison de plus pour que les maîtres véritables s'y consacrent tout entiers?

5. — *Quels services peut rendre à l'éducateur l'étude de la psychologie?*

Observations générales et plan du sujet.

Notre premier soin doit être évidemment, au début de cette étude, de caractériser avec précision le rôle de l'éducateur. Il suffirait donc de résumer ici, en quelques lignes, les idées que nous avons exposées dans les sujets précédents, et notamment dans le premier. — Voyons maintenant, pour bien comprendre les services que la psychologie peut rendre, à quelles conditions le maître chargé d'élever la jeunesse peut utilement remplir sa tâche.

I. — *a*) La première de ces conditions est de *bien connaître* non seulement l'*âme humaine* en général, mais encore l'*âme de l'enfant* en particulier. Comme on l'a souvent fait remarquer, il serait étrange qu'un médecin voulût guérir ses malades sans avoir jamais étudié le corps humain; or, tout aussi étrange serait la conduite de l'éducateur qui voudrait diriger des enfants sans savoir combien leur âme est sensible et mobile, prompte au bien comme au mal; sans savoir comment et suivant quelles lois elle se développe, quelle faculté, suivant l'âge, prédomine et la dirige, quelle prise elle offre à notre action et quel enseignement lui convient. Cette psychologie de l'enfant, nécessaire à l'éducateur, est, de toutes les sciences, l'une des plus difficiles, et, croire qu'on la possède sans l'avoir apprise, serait plus que de la présomption.

Le maître doit, en outre, pour que sa direction soit sûre et ses enseignements vraiment efficaces, avoir une idée très nette du but à atteindre et de l'idéal à réaliser; et c'est uniquement en étudiant l'enfant et l'homme tels qu'ils sont, c'est-à-dire en se rendant bien compte de leurs tendances et de leurs aspirations naturelles, qu'il pourra entrevoir ce qu'ils doivent être. L'idéal de tout homme ne peut-être que l'homme idéalisé.

b) La seconde condition requise pour réussir dans l'œuvre de l'éducation, c'est *de bien se connaître soi-même*. Or, se bien connaître, c'est être renseigné sur ses propres qualités et mieux encore sur ses défauts; c'est, par là même, être capable de prévoir et de prévenir les emportements de la colère, de conjurer les effets de la paresse; de surveiller à tout instant ses gestes et ses paroles; de rester constamment maître de soi, de suivre toujours, en un mot,

la ligne de conduite qu'on s'est tracée et de ne donner que de bons exemples à tous. Le maître qui ne possède point ces qualités risque fort, à la moindre occasion, de perdre tout le fruit de son enseignement : les moindres fautes, en effet, sont toujours graves. Gardons-nous de croire maintenant que ce résultat s'obtienne aisément et en un jour : si la psychologie de l'enfant est ardue, celle du maître ne l'est guère moins et elle est tout aussi nécessaire.

c) Enfin l'éducateur doit *savoir faire l'application des connaissances psychologiques qu'il a acquises*, c'est-à-dire savoir choisir, entre les moyens dont il dispose, ceux qui lui permettent d'agir le plus efficacement sur les esprits. Il faut qu'il possède cette habileté, ce tact, cette finesse, qui apprennent à proportionner son enseignement à l'intelligence des élèves; à exciter les uns, à retenir les autres; à encourager, à récompenser ou à punir à propos; à faire régner la discipline la plus parfaite sans que son joug jamais se fasse trop sentir. Cet art de diriger les enfants, les études psychologiques contribuent précisément à le perfectionner et à l'affiner chaque jour. La psychologie, en effet, n'est pas seulement utile par les connaissances positives qu'elle fournit, elle l'est encore plus peut-être par les aptitudes qu'elle fait naître. Pour celui qui s'est familiarisé avec les choses de l'âme, qui s'est initié à leurs mystères, les moindres faits et les moindres gestes de l'enfant sont des signes qu'il peut interpréter et dont il sait tirer profit. La psychologie qu'il a *apprise* l'aide à construire cette psychologie personnelle qui n'est écrite nulle part, que chaque maître complète au jour le jour, et qui fait de lui un éducateur de plus en plus parfait à mesure qu'il devient un psychologue de plus en plus judicieux.

II. — Mais l'histoire plaide mieux encore que tous les raisonnements la cause que nous défendons. Ne nous prouve-t-elle pas que les plus grossières erreurs qui ont été commises en éducation, viennent d'une idée fausse que l'on s'était faite de la nature de l'enfant et de ses aptitudes?

Les uns ne voient en lui qu'un être essentiellement mauvais qu'il faut dompter et soumettre. De là cette méthode autoritaire à outrance que condamne Montaigne, que raille Béranger et que pourtant préconisent encore quelques maîtres attardés que nous plaignons.

Les autres, au contraire, le considèrent comme un être naturellement porté au bien, dont il faut laisser les inclinations se déve-

lopper sans entrave et librement s'épanouir. De là ces méthodes faciles qui consistent à s'en remettre à la nature des soins qui nous incombent, et à veiller seulement à faire de nos écoles des « lieux de délices » pour les élèves qui nous sont confiés.

S'ils avaient mieux connu l'évolution de l'intelligence chez l'enfant, les éducateurs anciens n'auraient point, sans doute, abusé de cet enseignement tout abstrait et purement verbal dont Rabelais se moquait déjà et que nous avons complètement écarté; de même, s'ils s'étaient mieux rendu compte des rapports étroits que soutiennent nos différentes facultés, au lieu de développer surtout la mémoire, ils auraient donné plus de soin au jugement; ils auraient enseigné moins et fait trouver davantage, et les progrès auraient été plus rapides. — Il serait facile, à tous ceux qui ont un peu l'expérience de la jeunesse et qui se connaissent bien eux-mêmes, de s'assurer que beaucoup de nos défauts procèdent de l'inhabileté de nos premiers maîtres. Ceux-ci ont la mémoire rétive, qui peut-être l'auraient solide si elle avait été mieux dirigée; ceux-là sont presque incapables d'études abstraites, qui y réussiraient fort bien, si, avec eux, l'on n'avait point abusé des leçons de choses et si l'on avait mieux exercé leur esprit; d'autres, enfin, sont sans cesse dupés par les rêves d'une imagination désordonnée, qui trouveraient en elle, au contraire, un précieux auxiliaire, si l'on avait développé davantage leur puissance d'observation et leur puissance de raisonnement.

III. — On pourrait, dans un dernier paragraphe, rappeler, mais brièvement et sans insister, les principales objections que l'on élève contre ces études, auxquelles, d'ailleurs, maîtres et parents s'intéressent de plus en plus.

La plus grave de ces objections, que rééditent encore, même les hommes d'esprit, peut se formuler en quelques mots : « De notre temps, on ne faisait point ceci et pourtant!... » Et pourtant, nous en convenons, vous étiez, vous, nos anciens maîtres, des éducateurs émérites, mais avouez, de bonne grâce, qu'un peu de psychologie n'aurait en rien amoindri les qualités rares dont la nature vous avait dotés!

On ajoute que l'éducation est, avant tout, affaire d'expérience, de tact, de finesse et que les études que nous préconisons sont incapables de donner ces qualités. Nous reconnaîtrons volontiers que certains maîtres ne pourront jamais les acquérir, quelles que soient d'ailleurs leurs connaissances théoriques. Combien ont appris les

règles de la versification et les ont enseignées, qui n'ont jamais été poètes; nous admettrons même qu'il existe des hommes assez heureusement doués pour se révéler, dès le premier jour, sans aucune étude professionnelle, éducateurs remarquables; mais que devons-nous en conclure, sinon qu'ils ont d'instinct pressenti les lois que d'autres ne découvrent que plus tard, ou — ce qui est plus vraisemblable — qu'ils les ont dégagées d'eux-mêmes des ouvrages qu'ils ont lus et où se trouvaient des descriptions de l'âme?

Enfin, parmi ceux qui ont déjà une pratique assez longue de l'enseignement, quel est celui qui ne se rappelle ses hésitations, ses tâtonnements, ses erreurs du début? L'émulation, le défi, l'exemple, la récompense, la punition étaient entre ses mains des armes, dont, plus d'une fois, sans doute, il s'est maladroitement servi. Il allait un peu à l'aventure, assez éclairé sur le but à atteindre, beaucoup moins sur la valeur des moyens à employer. La sûreté de méthode n'est possible que le jour où l'on peut se rendre compte de tous ses actes, ce qui revient à dire qu'on n'est bon éducateur que lorsqu'on est bon psychologue.

6. — *Il y a pour l'instituteur deux sujets à étudier : les enfants et lui-même; deux tâches à remplir : leur éducation et la sienne. Que pensez-vous de cette maxime et quelle conclusion en tirez-vous?*

Plan du sujet.

I. — Pourquoi le maître doit étudier l'enfant. — Expliquer ce jugement de Rousseau : « *On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare* ».

Comment le maître doit l'étudier. — Il doit chercher à bien connaître ses aptitudes physiques, intellectuelles et morales, ses qualités et ses défauts, les mobiles qui influent le plus puissamment sur lui; comment il agit d'ordinaire quand il est seul ou avec des camarades.

Difficulté de cette étude : hésitation qu'éprouvent les bons maîtres lorsqu'il faut changer de classe, car l'esprit des enfants change avec les milieux, change d'un élève à l'autre.

II. — Pourquoi le maître doit-il s'étudier lui-même? — (Cf. le sujet précédent.) Rappeler les conseils que donnait Socrate à ses disciples. Quelles sont les qualités que doit avoir un bon maître? —

Faire voir que nul ne peut acquérir ces qualités s'il n'a pris conscience de ce qu'il peut et de ce qu'il vaut.

III. — Le maître, ajoute-t-on, a une double tâche, comme il a un double objet d'études. L'une de ces tâches, — nous ne disons pas la première, car il doit les remplir toutes les deux ensemble, — c'est de faire l'*éducation* des élèves. Caractériser cette éducation que la superstition ou l'idolâtrie des concours nous fait souvent négliger. Difficulté de cette éducation par suite des obstacles que l'on rencontre, soit dans les enfants eux-mêmes, soit dans leurs familles, soit dans les suggestions de la rue.

IV. — Le maître enfin doit faire sa *propre éducation*. Il est évident que le maître ne pourrait faire l'éducation de l'enfant si la sienne n'était déjà avancée; faire voir cependant qu'elle est toujours fort imparfaite, que chacun de nous est obligé de se surveiller sans cesse pour surmonter les ennuis, les déceptions..., pour acquérir le savoir, la patience, la résignation nécessaires, pour donner toujours le bon exemple, etc.

V. — Comme conclusion résumer brièvement ces analyses et montrer que le jugement proposé caractérise nettement le rôle de l'instituteur, tout en laissant entrevoir les difficultés qu'il présente.

7. — *Nicole parlant des qualités nécessaires au précepteur d'un prince, dit que « la plus essentielle est une certaine qualité qui n'a point de nom et que l'on n'attache point à une certaine profession ». — « Ce n'est pas simplement, ajoute-t-il, d'être habile dans l'histoire, dans les mathématiques, dans les langues, dans la philosophie, etc... On peut suppléer à tout cela; mais on ne supplée point à cette qualité essentielle qui le rend capable à cet emploi; on ne l'emprunte point d'autrui; on ne s'y prépare point. La nature la commence; on l'acquiert par un long exercice et par une infinité de réflexions. »*

Vous essaierez de préciser cette qualité, et vous ferez voir qu'elle n'est pas moins indispensable aux maîtres de l'enseignement primaire qu'au précepteur d'un prince.

Observations et conseils.

Il est probable qu'en lisant le texte de ce sujet, beaucoup de candidats éprouveront l'embarras de Nicole qui ne peut donner un

nom à la qualité dont il parle. En effet, nous sommes obligés d'écarter de suite un grand nombre de qualités qui se présentent immédiatement à l'esprit, et qui semblent cependant remplir la plupart des conditions demandées, tels : le jugement, le bon sens, la raison, le dévoûment; s'il s'agissait de l'une d'elles, Nicole ne nous aurait pas dit qu'il manquait de termes pour la désigner. — Ce petit problème a donc toutes les allures d'une énigme; aussi bien, est-ce comme une énigme que nous devons l'aborder, en examinant, de très près, toutes les expressions qui, en l'énoncant, doivent permettre de la déchiffrer, et, en recourant, au besoin, à la lecture même du livre d'où le texte est tiré. — Or, si nous appliquons cette méthode, nous remarquerons, en premier lieu, que Nicole nous donne une indication très importante lorsqu'il déclare qu'on peut devenir un bon maître « *sans être habile dans l'histoire*, *dans les mathématiques*, *dans les langues*, *dans la philosophie*, *etc.* ». De cette indication gardons-nous de conclure que Nicole tenait les sciences pour inutiles : ce serait fausser sa pensée. Il est bien vrai qu'il ne leur accordait point l'importance que nous leur accordons aujourd'hui; dans la *Logique* de Port-Royal, il les représente comme de simples instruments « propres à perfectionner la raison »; mais, même enfermé dans ces limites, leur rôle est encore considérable. En outre, dans le texte proposé, s'il les relègue au second plan, c'est uniquement parce qu'il est possible de « suppléer » aux connaissances qui nous manquent, « en les empruntant d'autrui ». N'est-ce pas ainsi, d'ailleurs, que nous procédons tous chaque fois qu'il nous faut exposer à nos élèves un sujet que nous possédons mal.

Après avoir ainsi écarté la science, Nicole caractérise en ces termes, dans un autre passage de son livre, la qualité essentielle du bon précepteur : « C'est cette qualité, dit-il, qui fait qu'un homme blâme tout ce qui est blâmable; loue tout ce qui est louable; rabaisse ce qui est bas; fait sentir ce qui est grand, *juge sagement et équitablement de tout*; *propose ses jugements d'une manière agréable et proportionnée à ceux à qui il parle.* » — Si nous analysons cette phrase, nous trouvons en elle tous les éléments de la solution cherchée. — Et d'abord, ce que Nicole exige évidemment du maître, c'est le *jugement*, cette qualité à laquelle les philosophes du XVII[e] siècle font une si large place; à laquelle ils ont même subordonné — parfois outre mesure — nos autres facultés, et que Descartes définissait le pouvoir « de discerner le vrai d'avec le faux, le

bien d'avec le mal ». — Mais ce pouvoir ne suffit pas. Il ne suffit pas, en effet, de connaître le vrai, l'essentiel est de le faire comprendre ; de connaître le bien, l'essentiel est de le faire aimer et pratiquer. Or, comment atteindre ce résultat? « *En proposant ses jugements d'une manière agréable*, *en proportionnant son enseignement à l'esprit de ceux qui le reçoivent.* » C'est à cet art délicat d'agir sur l'âme de l'enfant en s'accommodant à elle, que Nicole attachait la plus haute importance; c'est à cet art que nous donnerions aujourd'hui le nom de *tact* ou de *sens pédagogique*. Celui-là seul qui en est doué possède vraiment la qualité essentielle à tout bon éducateur.

Si nous remarquons, maintenant, que ce terme de *tact* au XVIIe siècle[1] ne s'employait point au figuré, nous comprendrons pourquoi Nicole n'a pu nommer la qualité qu'il décrit; si, en outre, nous le définissons avec soin, nous verrons combien le jugement du moraliste était judicieux et profond.

Lorsqu'on lui conserve sa signification primitive, le mot *tact* désigne le sens qui nous met le plus directement en rapport avec le monde extérieur; celui qui est le moins sujet à l'illusion, et qui, grâce à sa souplesse, lorsqu'il est doué d'une sensibilité un peu vive, nous fait discerner, nettement, et les reliefs et les contours des objets. — Au figuré, il désigne un sens plus délicat encore, celui qui, de tous, nous permet le mieux d'apprécier non les choses, mais les personnes. Il implique à la fois un jugement sûr et prompt qui préserve de l'erreur; une délicatesse et une habileté merveilleuses qui font éviter les heurts et les froissements inutiles; une sensibilité exquise qui sait, par sympathie, nous associer aux sentiments et aux pensées de ceux qui nous entourent. En un mot, le tact suppose en même temps beaucoup de raison et beaucoup de cœur; il suppose que l'on connaît le bien et le vrai, mais aussi qu'on les aime; il suppose également qu'on aime ceux auquels on es communique et que l'on sait s'en faire aimer.

Pour nous assurer que telle était bien la qualité dont parlait Nicole, il suffit de rappeler les caractères qu'il lui donne. — Nicole, nous dit *qu'il ne peut la nommer;* or, nous savons dès maintenant pourquoi. Il ajoute que cette qualité a *sa source dans la nature et qu'on ne l'emprunte point d'autrui*. N'en est-il pas ainsi du tact? Celui qui n'en apporte point le germe en naissant pourra difficile-

1. Voyez Littré, *Dictionnaire*.

ment l'acquérir, nous pouvons en croire sur ce point Horace et La Fontaine :

> Jamais un lourdaud quoi qu'il fasse
> Ne saurait passer pour galant.

Ce germe, toutefois, il est possible de le féconder par l'expérience et par la réflexion : nous dirons même que, sans ces deux auxiliaires, les dons naturels les plus brillants ne préserveraient point l'éducateur des plus fâcheuses méprises. L'âme humaine est, en effet, d'une complexité extrême. Ce n'est qu'à la suite d'un long commerce avec l'enfance, d'observations nombreuses et réfléchies, que le tact et le jugement s'affinent et que le maître sait où et comment, sans crainte de le fausser, il doit toucher cet instrument qui est parfois d'une sensibilité excessive : l'âme de son élève. — Ajoutons, enfin, que le tact n'est pas, comme le remarque Nicole, « *une qualité qu'on attache à une certaine profession* » ; il convient à tous et toujours, et c'est une infirmité bien grave que d'en être privé dans la vie.

— Nous n'insisterons pas sur l'importance de cette qualité pour le précepteur d'un prince. Tous les préjugés qui existaient autrefois et qui, peut-être, n'ont pas tout à fait disparu, rendaient sa tâche singulièrement difficile. Elle était même si ardue que ni la science ni l'autorité d'un Bossuet ne suffisaient pour la mener à bonne fin : il fallait, pour réussir, toute la souplesse affectueuse et digne, toute l'habileté, et, en un mot, tout le tact d'un Fénelon.

— Il nous resterait à examiner si cette qualité est aussi indispensable aux maîtres de l'enseignement primaire qu'au précepteur d'un prince. Mais la réponse ne saurait être douteuse. Nous n'avons point, sans doute, de princes à élever, mais nous avons à former des hommes honnêtes, et, s'il est possible, instruits; notre mission a donc aussi sa grandeur. Elle a également ses difficultés, et ces difficultés sont nombreuses. Elles viennent à la fois et du caractère de nos élèves et souvent de celui de leurs familles. Que d'efforts, que de dévoûment, et, en même temps, que d'habileté et que de tact ne faut-il pas au maître de l'école primaire, pour guider tout ce petit monde qui lui est confié, pour affermir dans le bien ceux qui déjà sont bons, pour y ramener ceux qui déjà sont gâtés, pour se faire écouter et respecter de tous? Que de soins encore il doit prendre pour ne point blesser ceux qui du dehors le surveillent, et ne point donner prise à la malignité? Le précepteur ne relevait que de quel-

ques personnes : le maître, aujourd'hui, relève un peu de tous, et plus d'un sait, par expérience, combien il est malaisé « de satisfaire tout le monde et son père ».

Comme on le voit, l'énigme était relativement facile à résoudre; il ne resterait plus qu'à donner la forme de la dissertation aux remarques qui précèdent.

8. — *Herbert Spencer définit l'éducation : « La préparation à la vie complète. » — Cette définition suffit-elle à donner une idée exacte et complète de l'éducation?*

Observations et conseils.

Il est impossible d'apprécier justement la définition de Spencer si l'on ne connaît déjà ses théories sur l'éducation, et l'idéal qu'il propose à l'activité humaine. — Chacun de nous, en effet, peut se faire de la vie complète et, par suite, des moyens d'y préparer, des idées différentes, de telle sorte que, si nous raisonnons sur ces idées, c'est notre propre opinion et non celle de Spencer que nous sommes amenés à commenter et à défendre. — La méprise ici serait d'autant plus fâcheuse que les œuvres et les doctrines pédagogiques du philosophe anglais sont au nombre de celles qu'aucun de nous n'a le droit d'ignorer.

1. Comment donc Spencer conçoit-il la vie complète? — Il nous l'explique nettement, et dans son ouvrage : *De l'éducation*, et dans son étude sur *Les bases de la morale évolutionniste* (Paris, F. Alcan). — La vie complète est, pour lui, celle que nous vivrions si « tous les genres d'activité qui nous constituent », toutes nos énergies physiques et toutes nos facultés mentales pouvaient s'exercer pleinement, et par suite, nous procurer *la plus grande somme de bonheur possible* (*De l'éducation*, chap. I). — Cette vie n'est évidemment qu'un idéal, mais un idéal dont nous devons chercher à nous rapprocher de plus en plus; et le meilleur moyen d'y réussir, c'est de se rendre bien compte, d'abord, de la manière dont se hiérarchisent nos différentes activités, afin d'accorder à chacune d'elles les soins qu'elles réclament. Or, elles se classeraient, suivant Spencer, de la manière suivante : « 1° L'activité qui a pour objet direct la conservation de l'individu; — 2° celle qui, en pourvoyant aux besoins de son existence, contribue indirectement à sa conservation; — 3° celle qui a pour objet l'entretien et l'éducation de la famille; — 4° celle qui assure le maintien de l'ordre social et politique; — 5° l'activité

de genre varié employée à remplir les loisirs de l'existence par la satisfaction des goûts et des sentiments. »

Sur cette classification se dresse tout un plan d'éducation. De quelle activité devons-nous, en premier lieu, nous occuper ? De celle évidemment qui a pour objet direct la conservation de l'individu, puisqu'elle est la condition indispensable du développement de toutes les autres. — Quelle est celle, au contraire, dont nous devons nous occuper le moins ? — La cinquième, qui est la moins utile puisqu'elle n'est destinée qu'à remplir les loisirs de l'existence. — De là son tableau des matières à enseigner, d'après leur ordre d'importance : la physiologie, venant au premier rang; les lettres et les arts au dernier. — Sans doute, dit Spencer, il serait à désirer que toutes les facultés fussent également développées, les sciences et les arts cultivés par tous, mais « l'état actuel de notre civilisation ne permettant guère d'atteindre cet idéal, il faut se contenter de maintenir une juste proportion entre les différents degrés de préparation à chacune des divisions de l'activité humaine ».

Telle est, dans ses grandes lignes, la théorie de Spencer. Ce qui la domine, on le voit, c'est une conception essentiellement *utilitaire* de l'éducation, l'*intérêt* étant l'unique guide de notre activité, le *bonheur* son unique fin.

2. Est-ce bien à la vie ainsi entendue que l'éducation doit préparer, et cette vie est-elle vraiment la vie la plus complète ? — Nous n'hésitons pas à répondre que non, car, gravitant sans cesse autour de l'intérêt, elle doit manquer nécessairement et de générosité et d'ampleur. — Or, comme le remarque Guyau, tout autre est la vie véritable : loin d'être égoïste par nature, elle est essentiellement *féconde* et *sociable*, d'autant plus intense et, par suite, d'autant plus complète qu'elle se donne davantage et rayonne plus autour d'elle. — « Vie, ajoute-t-il, dans des pages admirables, vie c'est fécondité et, réciproquement, la fécondité c'est la vie à pleins bords. La vie la plus riche est la plus portée à se sacrifier dans une certaine mesure. La moralité, le désintéressement, c'est la fleur de la vie humaine. »

En second lieu, dès qu'on cesse d'admettre l'intérêt comme unique critérium, « l'échelle des valeurs » admise par Spencer est complètement modifiée, et nous sommes amenés à hiérarchiser nos différentes énergies non seulement d'après la *quantité* des plaisirs qu'elles nous procurent, mais aussi d'après leur *qualité*, et à mettre au-dessus de la vie purement physique, la vie de l'esprit; au-dessus de tout, la raison. — Or, si nous nous plaçons à ce nouveau point de vue, quel

est le rôle de l'éducateur? — Il devra, sans doute, travailler encore au développement des différentes activités, comme le demande Spencer, mais, en le faisant, il songera surtout à préparer l'éclosion des facultés supérieures qui permettent de vivre de la vie la plus pleine et la plus digne. — En veillant à la vie physique de l'enfant; en lui apprenant tout ce qu'il doit savoir pour pourvoir à ses besoins, pour remplir ses devoirs de membre de la famille et de citoyen, il se préoccupera également de tout ce qui peut fortifier en lui l'amour du beau et l'amour du bien dont l'influence peut contribuer si puissamment à son bonheur, quoiqu'ils soient essentiellement désintéressés. — D'où un plan d'études nouveau, où une large place est encore faite à l'utile, mais où une place importante aussi est laissée à la morale, aux lettres et aux arts que l'on a soin d'approprier à l'âge et à l'aptitude des enfants. — Il nous serait facile, enfin, de montrer que cette méthode est la plus conforme aux principes mêmes de l'évolution que Spencer a défendus. S'il est vrai, en effet, comme il le soutient, que l'amour du jeu précède l'amour du travail, et le goût du beau celui de l'utile; s'il est vrai, de plus, que l'éducateur doit se conformer au développement progressif des facultés, n'est-il pas illogique de faire consister principalement la première éducation dans l'acquisition des notions utiles, et de n'admettre qu'à titre de faveur, et à de rares intervalles, les études esthétiques si agréables à l'enfant quand elles sont bien dirigées, si propres à le faire vivre d'une vie plus expansive et à le préparer à la vraie vie morale. — Pour compléter ces remarques, avant de traiter le sujet proposé, on fera bien de lire, outre le chapitre de Spencer que nous avons déjà signalé, les chapitres I et II de l'*Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* de Guyau (Paris, F. Alcan); l'étude de M. Maillet sur la définition de Spencer dans *ses Éléments de psychologie*, p. 70 et suivantes, et *la Science de l'Éducation* de Bain, chap. I (Paris, F. Alcan).

9. — *Nous recevons, dit Rousseau, une triple éducation : de la nature, des choses, et de nos maîtres; si ces leçons ne s'accordent pas entre elles, l'homme nécessairement en souffre; c'est pourquoi il importe que notre enseignement soit toujours adapté à ceux qui le reçoivent et ne contredise jamais l'enseignement que lui donne l'expérience.*

Rousseau, au début du livre de l'*Émile*, nous explique lui-même son jugement, c'est donc ce commentaire qu'il faut étudier d'abord, afin

d'être sûr de bien interpréter le texte proposé. — Consultez, outre les sujets précédents, le sujet 120 sur la solidarité humaine.

10. — « *Savez-vous, dit l'abbé Galiani, quel est le précepteur qui nous élève? — Le siècle et la nation au milieu de laquelle on vient au monde; — tout ce qui nous environne nous élève, et le précepteur est un infiniment petit, méprisé par le bon calculateur.* »

L'abbé Galiani met bien en relief l'influence qu'exercent sur nous les différents milieux que nous traversons. Quelque forte que soit notre personnalité, elle porte toujours l'empreinte que lui ont donnée la famille, la société, l'époque où nous vivons. C'est là une vérité facile à établir, et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus d'une fois dans la suite. — Mais n'est-ce pas exagérer l'importance de ces facteurs que d'attribuer presque à eux seuls l'œuvre de l'éducation? — Est-il vrai que le précepteur, — ou le maître, — ne soit qu'un *infiniment petit* que le bon calculateur peut mépriser? — L'expérience de chaque jour nous prouve le contraire, et, à l'exemple de Fénelon et du duc de Bourgogne, nous pourrions ajouter beaucoup d'autres exemples établissant que souvent l'action du maître l'emporte sur toutes les autres : non seulement elle atténue les influences du dehors, mais encore elle modifie d'une manière profonde le naturel même de l'enfant. Après avoir montré la part de vérité contenue dans le jugement de l'abbé Galiani, il resterait donc à en montrer l'exagération. — (Voyez sujet I.)

11. — « *L'avenir, c'est notre raison d'être à nous. C'est pour l'avenir que nous travaillons, c'est sur l'avenir que nous marchons les yeux fixés.* » — *Expliquer ce jugement d'un de nos contemporains*[1] *et dire s'il s'applique aux maîtres de l'enseignement primaire.*

On a répété souvent, après Leibniz, que les maîtres de l'éducation tiennent dans leurs mains l'avenir du monde. Montrer, que c'est, en effet, vers l'avenir que tendent tous leurs efforts, parce que, dans l'enfant, ils préparent l'homme, le citoyen, le membre et le défenseur de la grande famille humaine. De la perfection même de l'idéal qu'ils se seront fait, de l'habileté et du dévoûment avec lesquels ils l'auront poursuivi, dépendront et le bien-être et la moralité des générations futures. — Non moins que les maîtres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, les maîtres de l'enseignement primaire doivent donc avoir les yeux fixés vers cet idéal; ils le doivent d'autant plus que nous vivons dans une société démocratique, et que leur action devient chaque jour plus efficace.

1. Albert Dumont.

CHAPITRE II

DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

12. — *De l'éducation physique. — Son influence sur l'éducation intellectuelle et sur l'éducation morale.*

« Si Gulliver eût raconté, nous dit Spencer, que les habitants de Laputa rivalisaient entre eux pour élever le mieux possible les petits des autres créatures et ne se souciaient pas du tout de savoir comment il fallait élever les leurs, cette absurdité eût semblé égale à toutes les autres folies qu'il leur impute. » — Or cette folie n'est-elle pas celle de beaucoup de parents et de beaucoup de maîtres ? — Combien s'inquiètent encore, autant qu'ils le devraient, de la santé de leurs enfants et des meilleurs moyens de les rendre vigoureux et robustes ? Le nombre en est, sans doute, relativement fort restreint, et nulle préoccupation, pourtant, ne serait, au même titre, utile et naturelle. — La science, en effet, nous prouve de plus en plus clairement chaque jour la nécessité de veiller au bon fonctionnement de la vie organique, car de lui dépendent, en grande partie, et notre bonheur et nos succès, comme en dépendent le bonheur et la prospérité des nations. — C'est que rien ne se produit dans le corps qui n'ait son retentissement dans l'esprit : nos sentiments, nos pensées, nos croyances, nos résolutions, sont toujours, à quelque degré, tributaires de notre tempérament, de la nourriture que nous prenons, des exercices auxquels nous nous livrons. Tout autres sont nos manières de concevoir les choses et d'agir quand la sève est, en nous, débordante, ou quand nous nous trouvons épuisés par la fatigue; quand la santé nous sourit, ou quand la maladie nous accable. — Enfin, notre intelligence aurait-elle conservé toute sa lucidité, notre volonté toute son énergie, à quoi nous serviraient-elles si nous n'avions pas la force vitale suffisante pour exécuter et traduire, dans des œuvres, ce qu'elles ont conçu et décidé ?

Faire l'éducation physique des enfants, c'est-à-dire écarter d'eux tout ce qui pourrait porter atteinte à leur santé; leur procurer, dans la mesure où il nous est donné de le faire, tout ce qui peut, au contraire, accroître leur énergie; veiller à ce qu'ils contractent toutes les habitudes propres à assouplir et à fortifier leur organisme, est donc pour les parents et pour les maîtres un impérieux devoir. Toutefois ce devoir est difficile à bien remplir. La bonne volonté ne suffit plus pour nous guider ici ; il faut des connaissances précises, raisonnées, et ces connaissances il faut les acquérir. On a prétendu que tout bon éducateur devrait être médecin ; nous serions assez de cet avis, mais on ne doit pas demander l'impossible. Ce que nous demandons simplement, c'est que

les maîtres — car c'est à eux seulement que nous nous adressons dans ces pages — ne négligent aucune occasion de s'instruire sur les règles fondamentales de l'hygiène, sur les principaux exercices que l'on fait faire aux enfants, sur les liens étroits qui existent entre les maladies de l'organisme et les maladies de l'esprit, notamment les passions. Nous sommes d'ailleurs persuadé que ces études les auraient vite séduits, s'ils les abordaient sérieusement, car elles offrent cet immense avantage, sur beaucoup d'autres études pédagogiques auxquelles nous nous livrons, de reposer sur des faits bien nets, bien précis, et de dégager des lois dont les applications pratiques sont du plus haut intérêt.

A un autre point de vue, sans ces études préalables, les candidats sont condamnés d'avance aux généralités vagues et aux banalités futiles, sur tous les sujets qui concernent l'éducation physique et qui exigeraient le plus des indications nettes et précises.

(Outre le chapitre III de l'*Éducation* de Herbert Spencer, cf. le très intéressant et très utile ouvrage — malgré les nombreux paradoxes voulus qu'il contient — du Dr Fleury *le Corps et l'âme de l'enfant*; un bon traité d'hygiène élémentaire, celui, par exemple, du Dr George; et, enfin, les excellents ouvrages, quoi qu'un peu vieillis, de Fonsagrives : *Entretiens familiers sur l'hygiène*; l'*Éducation physique des garçons*, etc.)

Plan à suivre.

I. — *De l'éducation physique.* — La définir. — On pourrait, en outre, comme début, indiquer rapidement quelle importance on a attaché à cette éducation aux différentes époques de l'histoire : en Grèce, au moyen âge; quelle est l'opinion dominante de nos jours. (Voyez les sujets suivants.) On pourrait ensuite indiquer en quelques mots, et d'une manière tout à fait générale, la nécessité de cette éducation, *tant au point de vue individuel* qu'au point *de vue social.* Mais, ne pas oublier que ces remarques préliminaires ont uniquement pour but de préparer le sujet et d'en montrer l'importance : elles doivent donc être sommaires.

II. — *Influence de l'éducation physique sur l'éducation intellectuelle.* — L'esprit est tributaire du corps, nous pouvons donc conclure, *a priori*, qu'en développant l'organisme et en assurant son fonctionnement normal, nous rendons plus faciles les fonctions de l'intelligence. Examinons ces différentes fonctions.

a) *Fonctions d'acquisition :* La plupart de nos connaissances viennent de la perception. Rendre les organes des sens plus souples, plus dociles, c'est donc fournir à l'intelligence des instruments plus sûrs et plus féconds. Nous pouvons ajouter que les sens ne se bornent pas simplement à fournir à l'esprit les matériaux qu'il élabore; ils lui servent encore à vérifier ses conceptions et à les réaliser. — *b*) *Fonctions de conservation* : La science a prouvé que nos

différents souvenirs étaient liés aux différentes parties du cerveau, et nous pouvons constater nous-mêmes, chaque jour, par notre expérience personnelle, que la mémoire est loin de se montrer également docile à toute heure : ici encore l'état de la santé est d'importance capitale. — *c*) Mêmes remarques pour les *fonctions d'élaboration.* « Rien ne paralyse plus le libre mouvement de la raison, l'essor de l'imagination, l'exercice de la réflexion, rien ne tarit plus vite toutes les sources de la pensée qu'un corps malade dont les fonctions languissent et pour qui tout effort est une souffrance (Marion). » — *d*) Enfin, il serait facile de montrer que les exercices physiques bien dirigés procurent à l'esprit le repos dont il a besoin et contribuent, en outre, à développer en lui, sans le fatiguer, des qualités précieuses, telles que la finesse, la sûreté, etc. Chacune de ces affirmations, bien entendu, doit être justifiée par des exemples et des faits.

III. — *Influence de l'éducation physique sur l'éducation morale.* L'influence du physique sur le moral est encore plus évidente, quand on se place au point de vue du *cœur* et de la *volonté.* Les anciens médecins l'avaient bien compris, eux qui classaient les caractères d'après les tempéraments.... Au tempérament nerveux correspond un caractère violent, emporté; au tempérament bilieux, un caractère jaloux, envieux; au tempérament lymphatique, un caractère mou, sans énergie. — Part de vérité que contiennent ces remarques. — *a*) N'avons-nous pas constaté souvent que l'homme robuste commande plus aisément à ses passions que l'homme maladif; c'est que rien n'est tyrannique comme un corps affaibli. Le caractère de l'un est généralement égal et bon, le caractère de l'autre irritable et changeant. — *b*) Tout ce qui tend à fortifier le corps tend donc aussi à développer la volonté et à améliorer le caractère; n'avons-nous pas tous remarqué bien souvent que le travail physique dissipe, et amène la bonne humeur? qu'il écarte les pensées mauvaises, affaiblit les passions? L'élève qu'une réprimande a vivement irrité, revient, après une récréation joyeuse, tout dispos à l'étude. — *c*) Si, au lieu de considérer l'éducation physique en général, nous considérions les principaux exercices qu'elle comprend, nous verrions mieux encore, peut-être, combien est bienfaisante et moralisatrice son action; nous verrions que le jeu, par exemple, habitue l'enfant, non à tromper mais à être honnête. Quel maître n'a entendu cette phrase en surveillant ses élèves : « Tu

triches; tu ne joueras plus! » La gymnastique donne du sang-froid et du courage, qualités qui nous rendent la vertu plus facile; l'habitude de la propreté elle-même nous inspire peu à peu le sentiment de notre propre dignité : aussi tout manquement à cette règle de l'hygiène est-il justement considéré par Spencer comme un *péché physique*.

IV. — *Conclusion.* — Nous sommes donc autorisés à conclure que les soins donnés au corps profitent, en définitive, au cœur et à l'esprit. Gardons-nous seulement — et cette réserve est importante — d'oublier que le corps n'est qu'un instrument, et l'éducation physique un moyen de favoriser l'éducation morale. Nous voulons des hommes robustes, mais nous voulons avant tout des hommes d'une volonté droite et éclairée.

13. — *Apprécier ce jugement de Herbert Spencer :* « *La première condition de succès dans ce monde c'est d'être* « *un bon animal* », *et la première condition de la prospérité nationale, c'est que la nation soit formée* « *de bons animaux* ».

Ce sujet nous ramène à la théorie de Spencer que nous avons rencontrée déjà (voyez sujet 8) et dont il nous donne ici une formule nouvelle. — Par cela même que cette formule est très paradoxale, qu'elle surprend, choque même, au premier abord, il importe, avant de l'apprécier, d'en bien peser les termes, afin de ne pas prêter au philosophe anglais des opinions qui ne seraient pas les siennes. — Ainsi, en faisant l'éloge « du bon animal », il est évident qu'il préconise l'éducation physique; remarquons, toutefois, que, s'il la considère comme *la première, il ne la considère pas comme la seule condition du succès dans ce monde.* Dans son livre, d'ailleurs, deux longs chapitres spéciaux sont consacrés, l'un, à l'éducation intellectuelle, l'autre, à l'éducation morale. — En second lieu, nous savons que Spencer considère surtout la vie comme une *lutte* où les faibles fatalement succombent : dès lors, veiller à notre santé, travailler à devenir robustes, vigoureux, agiles, c'est acquérir des droits à la vie, c'est favoriser, en même temps, et notre perfectionnement intellectuel et notre perfectionnement moral. Soyons de bons animaux, si nous le pouvons, notre tâche d'honnête homme n'en sera que plus facile à remplir. — Interprété de la sorte, le paradoxe de Spencer n'a plus rien qui nous surprenne; il nous surprendrait moins encore si nous connaissions un peu plus le caractère anglais et si nous avions suivi, — comme c'était notre devoir, — les discussions encore ouvertes sur la prétendue supériorité de la race anglo-saxonne. — Ces quelques points éclaircis, indiquons rapidement les principales idées sur lesquelles on devra insister.

Idées à développer.

I. — *Explication du jugement de Spencer.* — 1. En débutant, il serait bon de rattacher, comme nous l'indiquions tout à l'heure, le jugement de Spencer à l'ensemble de sa doctrine : nous en verrions alors, de suite, le véritable sens et la portée.

2. En second lieu, pour éviter toute méprise, il faudrait, de ces mots, *un bon animal*, donner une définition aussi exacte que possible. Or, pour cela, il serait nécessaire de relire avec soin le premier et le quatrième chapitre de *l'Education*, où Spencer nous expose lui-même sa pensée. Nul doute qu'il n'ait en vue le type du parfait anglais, sain, robuste, souple, résistant à la fatigue, etc., et dont Taine nous a tracé depuis longtemps un portrait connu de tous.

3. Ces prémisses posées, comment les qualités de bon animal peuvent-elles assurer le succès de l'individu et la prospérité du pays? — En nous procurant, d'abord, ce bien être qui accompagne la santé; en favorisant, ensuite, le développement de l'intelligence et l'affermissement de la volonté. — D'elles sont tributaires la science et la morale; directement donc, et indirectement, elles sont indispensables au progrès de l'homme et à celui de la société. — Toutes ces vérités, d'ailleurs, que nous nous bornons à signaler au passage, Herbert Spencer les a longuement exposées et justifiées.

II. — *Réserves à faire.* — Après avoir ainsi clairement mis en relief l'opinion du philosophe anglais, il resterait à se demander si la part qu'il accorde aux qualités physiques dans l'évolution de l'humanité n'est point exagérée. Or, pour bien nous en rendre compte, supposons un instant que l'idéal de Spencer soit atteint, et lançons dans le combat de la vie l'un de ces bons animaux dont il nous parle.

a) S'il appartient à l'immense majorité de la classe ouvrière, il sera sûr de réussir tant qu'on aura surtout besoin de la solidité de ses muscles; mais ne voyons-nous pas que, chaque jour, la machine travaille à se substituer à lui; que le patron exige et doit exiger de ses employés une collaboration de plus en plus intelligente; que le rôle de la force humaine par conséquent diminue. L'essor nouveau de l'agriculture, du commerce et de l'industrie est dû à l'adoption des méthodes scientifiques qui ont permis de remplacer les vieilles

pratiques routinières par des procédés de plus en plus rationnels. La situation économique d'un pays dépend donc plus du développement des sciences mécaniques, physiques et chimiques, c'est-à-dire des causes intelligentes, que de la vigueur physique des producteurs.

b) L'armée est également l'un des facteurs principaux de la grandeur, de la sécurité et de la prospérité nationales. Sans doute, il faut reconnaître, avec Napoléon, « qu'une des premières qualités du soldat, c'est de pouvoir supporter la fatigue et les privations », car, dans une armée qu'épuiserait une campagne de quelques jours, l'esprit de discipline et le dévoûment seraient inutiles; mais, ce qui n'est pas moins vrai, c'est que, — toutes choses égales d'ailleurs, — c'est encore aux qualités morales qu'il faudrait demander la victoire. Que si les hasards de la guerre disputaient aux meilleurs le succès, ces qualités sauveraient encore l'honneur qui permet aux vaincus de relever la tête.

c) Plaçons-nous maintenant à un point de vue plus élevé et supposons que l'homme idéal de Spencer soit homme politique, professeur, artiste, littérateur ou savant. — « La névrose, sans doute, aura peu de prise sur lui; il ne donnera probablement ni dans l'impressionnisme à outrance, ni dans le pessimisme à la mode, des dégénérés supérieurs. » L'exubérance de sa santé lui permettra d'utiliser toutes ses facultés; mais peu de personnes croiront qu'une grande puissance de travail suffise à garantir l'excellence de l'œuvre. Et, s'il n'est pas autrement doué, un autre prendra sa place au milieu des gloires scientifiques, artistiques et littéraires du pays.

d) Enfin, « si nous ramenons notre athlète des milieux sociaux au sein de la famille, nous reconnaîtrons volontiers que, là, il pourra servir utilement son pays en lui donnant de beaux et de robustes défenseurs, — ce qui a son prix; mais la force physique des parents n'implique pas de toute nécessité la bonne éducation des enfants, et nous croyons que les qualités morales sont ce qui importe le plus. — Donc, les qualités d'un bon animal ne sauraient prévaloir sur celles de l'homme intelligent, et c'est vouloir pousser le paradoxe jusqu'à l'extrême que de leur accorder le premier rang. » — (Gâteau.)

Nous avons tenu à reproduire dans leur entier ces développements d'un de nos jeunes maîtres de l'enseignement primaire, non seulement parce qu'ils nous offrent un judicieux commentaire du

texte proposé, mais aussi parce qu'ils contiennent une intéressante réponse aux admirateurs passionnés des robustes Anglo-Saxons. L'auteur est loin, d'ailleurs, de mépriser les qualités du corps. Il imagine même comme contraste au tableau qui précède, un monde uniquement composé de purs intellectuels, de mystiques et de façons de saints, et ce monde lui paraît moins enviable encore que le précédent. Cette assemblée *d'esprits*, en effet, risquerait fort d'être menacée dans sa sécurité, par les *bons animaux*, ses voisins.

III. — *Conclusion.* — Et quelle est la conclusion qui se dégage de cette analyse ? C'est la conclusion même de Pascal, à savoir : que nous ne sommes ni *anges*, ni *bêtes*. Par conséquent, notre tâche est de développer parallèlement l'esprit et le corps. C'est là le sage conseil que nous donnait Montaigne : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse : c'est un *homme*, et, comme dit Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme un couple de chevaux attelés au même timon. » Telle est la pensée qu'en terminant, nos candidats auraient pu développer, et qui forme le texte du sujet suivant.

14. — *Développer cette pensée de Montaigne : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse : c'est un homme; et, comme dit Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme un couple de chevaux attelés au même timon. »*

Observations générales et plan du sujet.

Ici encore nous recommandons avant toute autre chose la lecture attentive des nombreuses pages que Montaigne consacre à l'éducation physique. Si les auteurs contemporains, grâce aux progrès de la physiologie et de toutes les sciences qui touchent à l'hygiène, ont pu nous donner des conseils plus précis, et à certains égards, plus pratiques, aucun d'eux ne nous a parlé des soins à donner au corps et de leur importance, avec plus de sagesse, plus de conviction, plus de chaleur persuasive. — La forme même dont il sait vêtir sa pensée, ses comparaisons frappantes, l'abondance de ses développements ne sont pas moins utiles à méditer, car elles ne peuvent qu'assouplir et enrichir l'esprit. — Pour bien comprendre la portée des idées défendues par Montaigne, il suffit de les opposer aux différents systèmes qu'elles combattent : or, ces systèmes sont de deux sortes : Ceux qui préconisent presque

exclusivement l'éducation physique, et ceux qui n'attachent d'importance qu'au développement de l'esprit; les uns dont l'idéal est de préparer à l'État des citoyens beaux, robustes et courageux, les autres dont le but est de former, en inspirant le mépris de tous les biens terrestres, de nombreux saints pour le ciel! Le but de Montaigne est moins exclusif; ce qu'il demande à l'éducateur, c'est principalement de former des *hommes*, et il indique avec une remarquable précision, par quels moyens on peut obtenir un tel résultat.

I. — Et d'abord, nous dit-il, *ce n'est pas une âme que l'on dresse.* — La remarque est moins naïve qu'elle le paraît au premier abord. Que l'on songe, en effet, aux écoles du moyen âge et au système d'éducation qui y était en faveur; que l'on songe également à Port-Royal qui n'a point encore, bien qu'il connût les *Essais*, rompu avec l'ancienne tradition, et aux Précieuses dont les ridicules sont si finement analysés par Molière : pour ces éducateurs, le corps n'est qu'une guenille; s'en occuper, c'est s'avilir. — Montaigne pense, au contraire, que le corps a son prix, car, n'étant point un ange, c'est-à-dire un esprit pur, l'homme ne peut rien sans lui. C'est sur ce point qu'il aime à revenir, avec une insistance singulière, dans plusieurs chapitres de son livre; avec quelle admiration il parle de l'adresse et de la force physique de son père. « Il était, nous dit-il, adroict et exquis en touts nobles exercices.... Je l'ay veu, par de là soixante ans, se mocquer de nos alaigresses, se jecter avec sa robe fourrée sur un cheval, faire le tour de la table sur son poulce, ne monter guères en sa chambre, sans s'eslancer trois ou quatre degrez à la fois. » — Cette vigueur et cette santé robuste, combien il regrette de ne les point posséder! Son regret est d'autant plus vif que la santé du corps lui paraît être précisément la condition indispensable de la santé de l'âme. « Je sçais, nous dit-il, combien ahanne la mienne (son âme) en compagnie d'un corps si tendre, si sensible, qui se laisse si fort aller sur elle; et apperçois souvent, en ma leçon, qu'en leurs escripts mes maîtres font valoir, pour magnanimité et force et courage, des exemples qui tiennent volontiers plus de l'épaississure de la peau et dureté des os. Or l'accoustumance à porter le travail est l'accoustumance à porter la douleur. » Aussi proteste-t-il contre ceux qui élèvent trop mollement les enfants, qui craignent de les voir revenir « suants et pouldreux » de quelque exercice physique. Si nous voulons en faire « des hommes de bien... » « ce n'est pas assez de leur roidir l'âme;

il leur faut aussi roidir les muscles; elle est trop pressée si elle n'est secondée; et a trop à faire de seule fournir à deux offices [1]. »

Montaigne avait donc parfaitement compris l'influence qu'exerce le physique sur le moral; c'est pourquoi nous retrouvons ces conseils, commentés et justifiés par les découvertes de la science, chez tous les éducateurs contemporains [2].

II. — Si l'éducation ne doit pas s'occuper exclusivement de l'âme, elle ne doit pas davantage s'occuper exclusivement du corps. En effet, nous dit encore Montaigne, « *ce n'est pas un corps qu'on dresse* ». — Nous savons que les Spartiates étaient d'un avis différent, mais nous savons aussi, bien que Montaigne ne nous le dise point, d'où leur venait ce dédain transcendant pour l'instruction proprement dite. « Une instruction plus élevée et plus libérale, écrit Curtius, paraissait inutile ou même dangereuse, et nous pouvons présupposer que l'aristocratie Crétoise, en possession du pouvoir, arrêta à dessein pour les clans doriens un programme d'éducation exclusif et restreint, *de peur qu'ils ne fussent tentés de sortir de leur rôle de soldats et de disputer aux familles du pays la direction des affaires* [3]. » — Nous sommes persuadés que ce programme, appliqué à l'éducation des seules classes populaires, obtiendrait encore plus d'un suffrage; mais les raisons qui l'on fait adopter, sont précisément les mêmes qui nous le font combattre, car le peuple, aujourd'hui plus que jamais, a besoin d'être instruit. Des citoyens robustes ne suffisent plus à assurer la sécurité et la prospérité de la nation, il faut des citoyens qui soient en même temps intelligents et honnêtes. Au reste, si nous nous plaçons au point de vue purement moral, n'est-il pas évident que négliger la culture de l'âme, c'est méconnaître notre vraie nature, et oublier que notre dignité et notre grandeur viennent surtout de la pensée? (Pascal.) — La supériorité la plus enviable sera toujours celle qui aura sa source dans les qualités du cœur et de l'esprit; les plus beaux exploits d'un Hercule ne vaudront jamais le moindre rayon d'intel-

1. Montaigne, *Essais*, liv. II, chap. II; liv. III et V *passim*.

2. Voyez surtout l'ouvrage de Spencer sur l'éducation : « La nature est un comptable exact; si vous lui demandez plus qu'elle ne doit dépenser, d'un côté, elle rétablit la balance, en faisant une déduction ailleurs.... Si, dans la jeunesse, la dépense de force appliquée au travail intellectuel, dépasse les intentions de la nature, la somme des forces restantes, qui doit être appliquée aux autres besoins, tombe au-dessous de ce qu'elle devrait être, et l'on amène inévitablement des maux d'une espèce ou d'une autre.... » *Édition de la bibliothèque utile*, p, 211 et 212 (Paris, F. Alcan).

3. E. Curtius, *Histoire grecque*, t. I, pag. 205 (traduc. Bouché-Leclercq).

ligence et de bonté. — Enfin, si l'âme est négligée, que deviennent la littérature, les arts et les sciences? que devient le progrès? Nous formerons peut-être des athlètes superbes, capables de goûter toutes les joies physiques; mais les joies intellectuelles et morales, les seules qui, véritablement, rendent la vie digne d'être vécue leur seront, pour la plupart, interdites. Un gouvernement tyrannique et absolu peut désirer de tels sujets; tout autres doivent être les citoyens d'un pays libre.

La plupart de ces considérations ne sont pas dans Montaigne. Nous trouvons cependant dans les *Essais* plusieurs remarques fort judicieuses à ce sujet qu'il serait bon de rappeler. Est-ce que Montaigne, par exemple, ne nous dit pas, qu'entre tous les arts libéraux, il faut d'abord « commencer par celui qui nous fait libres »? Ce qui nous frappe surtout dans son ouvrage, c'est l'importance qu'il accorde à l'éducation morale. Pour lui, la vertu doit avoir le pas sur la science. « De vray, dit-il, le soing et la despense de nos pères, ne vise qu'à nous garnir la teste de science; du jugement et de la vertu, nulles nouvelles. Nous nous enquérons volontiers : sçait-il du grec et du latin? Écrit-il en vers et en prose? Mais s'il est devenu meilleur et plus advisé, c'était le principal et c'est ce qui demeure derrière. » Ces critiques sont aussi vraies de nos jours qu'elles l'étaient autrefois. Combien s'enquièrent encore : sait-il du dessin? sait-il de l'arithmétique? et se déclarent satisfaits si la réponse des maîtres est affirmative : aussi les maîtres accordent-ils tous leurs soins au développement intellectuel de leur élève, et négligent-ils un peu trop parfois son perfectionnement moral. Il semble qu'actuellement une réaction se prépare; souhaitons qu'elle ne se fasse pas trop attendre.

III. — Après avoir montré la nécessité de « dresser l'âme et le corps », Montaigne ajoute : « *Il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme un couple de chevaux attelés au même timon.* » — « Ce jugement est, deux siècles à l'avance, la condamnation du système que devait défendre Rousseau. On sait l'erreur capitale dans laquelle est tombée ce philosophe : il semble croire que l'homme ne se développe pas à la fois physiquement, intellectuellement et moralement. L'enfant, pense-t-il, n'aime ni ne raisonne avant un certain âge. D'où il conclut que de deux à douze ans, on devra s'occuper exclusivement de son éducation intellectuelle; de quinze à dix-huit, on lui parlera morale et religion.

Est-il besoin de s'attarder à réfuter un semblable paradoxe. Les différents âges ne sont point isolés radicalement les uns des autres, ce ne sont pas des anneaux distincts d'une même chaîne. Certes, à mesure que l'enfant grandit, des dispositions nouvelles se montrent, les forces se renouvellent et se transforment, et l'être moral se crée peu à peu; mais cette évolution ne se fait pas par saccades; elle est lente et continue, et c'est se tromper étrangement que de diviser la vie humaine en tranches nettement séparées. L'homme est contenu en germe dans l'enfant; dès les premiers temps de l'existence se manifestent plus ou moins les facultés que possédera plus tard l'être arrivé à son complet développement; l'enfant de deux à douze ans ne diffère pas essentiellement de l'enfant de douze à quinze, et ce dernier, de l'adolescent de quinze à dix-huit. » (L. Ancel.) — Par conséquent, il faut prendre soin continuellement de l'âme et du corps. Il est des époques, sans doute, où l'un d'eux réclame plus impérieusement nos soins, comme il en est où nous devons agir plus spécialement sur la sensibilité, sur l'intelligence, ou sur la volonté; mais jamais il ne faut complètement négliger quelqu'une de nos énergies constitutives, car on ne saurait le faire sans danger.

IV. — En défendant une telle méthode, dont l'application sage et prudente est seule capable de former véritablement un *homme*, Montaigne en revenait à la conception athénienne, l'une des plus belles, l'une de celles qu'on ne saurait trop méditer. Aussi croyons-nous utile de reproduire, en terminant, le tableau qu'en a tracé un historien allemand contemporain. « Ce que nous voyons peu à peu se développer chez les Athéniens, nous dit-il, c'est l'idée d'une civilisation qui façonne le corps et l'âme dans une proportion égale. On ne pensait pas alors que l'homme fût composé de deux moitiés, originellement inégales, et inégalement respectables, et que, de ces deux moitiés, une seule, l'esprit, méritât une sollicitude particulière.

On ne pouvait s'imaginer un esprit sain dans un corps débile, ni une âme sereine dans une enveloppe négligée et alourdie. L'équilibre de l'être corporel et de l'être spirituel, le perfectionnement harmonique de toutes les forces et de tous les instincts de la nature, telle était, pour les Hellènes, la tâche de l'éducation; et voilà pourquoi l'adresse robuste, la souplesse des membres, une attitude libre et dégagée, la netteté et la vivacité du regard... n'avaient pas moins de valeur aux yeux des Grecs, que la culture de l'esprit, la finesse du

jugement, l'habileté dans les arts des muses. La musique et la gymnastique étaient réunies, inséparables, et s'accordaient pour élever, de génération en génération, une jeunesse saine de corps et d'âme[1]. » Cet idéal des Grecs ne doit-il pas être aussi le nôtre?

15. — *Comparer les opinions de Montaigne et celles de Herbert Spencer sur l'éducation physique.*

Les éléments les plus nécessaires pour établir cette comparaison se trouvent indiqués dans les deux plans qui précèdent, mais ces plans ne sauraient dispenser de la lecture des textes eux-mêmes. — Nous rappelons d'ailleurs que la meilleure préparation à la dissertation pédagogique est encore l'étude réfléchie et minutieuse des auteurs inscrits au programme; lorsqu'entre ces auteurs, les opinions, parfois, diffèrent, il est indispensable, pour en bien saisir la force et l'originalité, de les comparer avec soin. — Le sujet qui précède, et tous les sujets analogues, offrent donc d'excellents exercices propres à accroître nos connaissances et à les préciser.

16. — *De l'hygiène à l'école primaire.*

Idées à développer et conseils.

Avec ce sujet nous sortons enfin des considérations purement générales pour entrer dans les détails de l'éducation physique. Ce n'est point, sans doute, un cours complet d'hygiène qu'on nous demande ici, et cependant il est nécessaire que, d'une manière méthodique, nous en fassions connaître les règles essentielles. Voici donc la marche que l'on pourrait suivre.

1. *Introduction.* — L'hygiène est l'ensemble des meilleures mesures à prendre pour assurer le fonctionnement régulier de tous les rouages de l'organisme humain : or, trois grandes lois président à ce fonctionnement : la loi *du rythme vital*, la loi de *la corrélation de croissance*, et celle *de l'influence des milieux*. La première peut s'énoncer ainsi : La vie résulte d'une succession ininterrompue de mouvements alternatifs d'expansion et de concentration, de telle sorte que chaque déploiement d'énergie est suivi d'un repos relatif : dans un cas, notre activité se dépense, dans l'autre, elle se reconstitue; il y a désassimilation et assimilation continuelles. C'est ce qui nous est rendu sensible par les battements du pouls et du cœur, les phénomènes de la respiration et de la nutrition, du

1. E. Curtius, *Histoire grecque*, p. 41 et 42.

sommeil et de la veille. Or, qu'arrive-t-il, quand ce rythme est troublé soit par manque, soit par excès d'exercice ? Notre énergie s'atrophie et s'épuise, il y a pléthore ou anémie, partant souffrance et maladie. — La seconde loi n'est autre que la loi même de *la solidarité*. Nul changement ne se produit dans une partie du corps, sans qu'il ait son contre-coup dans les autres ; par conséquent, ce qui importe avant tout, c'est le développement harmonieux de tous les organes, et l'exercice normal de toutes les fonctions. En favoriser une au détriment des autres, est toujours dangereux. — Enfin, de même que les organes s'influencent réciproquement, de même ils sont influencés par les milieux qu'ils traversent. La nourriture, le climat, les saisons sont des facteurs avec lesquels il faut compter de manière à ce que l'*adaptation* puisse se faire progressivement et sans danger. Chercher à bien connaître le jeu de chaque fonction et son rôle dans la vie, et veiller à ce que rien ne puisse la troubler, telle est donc, au point de vue de l'hygiène, la tâche qui nous incombe, et dès lors le plan de notre travail est tout tracé : nous n'avons qu'à passer en revue les principales fonctions vitales, et à résumer brièvement les conseils que la science et l'expérience, à leur propos, nous suggèrent.

2. Examinons, en premier lieu, les fonctions de *respiration*. L'être vivant ayant non moins besoin d'aliments gazeux (oxygène), que d'aliments solides et liquides, il importe que les enfants trouvent à l'école un air aussi pur que possible ; c'est pourquoi, d'après nos règlements scolaires, les salles de classe devraient avoir une surface de 1 mètre carré par élève, avec une hauteur de 3 m. 50 à 4 mètres ; malheureusement, il ne dépend pas toujours des instituteurs que ces conditions soient remplies ; mais, ce qui dépend d'eux, c'est que les fenêtres ne restent pas hermétiquement closes ; une bonne ventilation est surtout nécessaire quand la classe est chauffée, comme il arrive d'ordinaire, par un poêle en fonte, cet appareil dégageant toujours, à quelque degré, de l'acide carbonique et de l'oxyde de carbone, extrêmement nuisibles à la santé. Ce qui dépend d'eux encore, c'est, dans les promenades qu'ils font faire, de choisir les endroits les plus sains et de donner l'habitude des exercices de respiration à peu près inconnus chez nous, et pratiqués avec grand profit dans un grand nombre de pays étrangers. Enfin, si par leurs leçons, ils en arrivaient à faire préférer la campagne à la ville, et à faire comprendre les avantages des appartements spacieux, largement ouverts sur le dehors, d'où sont impi-

toyablement bannis les objets qui, par leur odeur, vicient l'air et nuisent à la santé, ils auraient rendu à leurs élèves, qui seront des ouvriers demain, et pourront librement choisir leur demeure, les plus grands services.

Cf. *Éducation des sentiments*, p. 80 et suivantes (Paris, F. Alcan).

3. Les prescriptions de l'hygiène touchant l'*alimentation* ne sont pas moins importantes que celles qui précèdent. Sans aller jusqu'à dire avec Spencer « que les races les plus énergiques et qui ont dominé les autres, sont les races les mieux nourries », il faut bien reconnaître que du défaut ou de la mauvaise qualité des aliments, découlent des maladies et des infirmités innombrables. Sur ce point, il est vrai, la tâche de l'instituteur est très limitée, car il n'a point à nourrir ses élèves, il est même tenu, lorsqu'il parle de la nourriture nécessaire à la vie, à une très grande discrétion : nous ne devons pas oublier, que beaucoup de parents sont pauvres et donnent à leurs enfants, non ce qui leur conviendrait toujours le mieux, mais ce qu'ils peuvent donner. Néanmoins, par leurs avertissements et leurs leçons, avec beaucoup de tact et de bienveillance, les maîtres sont en mesure de fournir une foule d'indications précieuses autant sur la *quantité* des aliments utiles, que sur leurs *qualités* et leur puissance nutritive. Que de préjugés ont cours dans la classe ouvrière et auxquels nous ne faisons pas suffisamment la guerre ? Ainsi combien de personnes pensent que l'alcool fortifie, que le café peut suppléer à une nourriture substantielle, que la régularité dans les repas n'a aucune importance ; combien estiment la sobriété à son prix ? Combattre ces erreurs, c'est servir la cause de nos enfants, c'est servir celle du pays. Dans une classe de jeunes filles, ces recommandations sont plus urgentes encore, puisqu'elles auront un jour la charge du ménage. (Cf. l'instruction de M. Jacoulet sur l'*alimentation* et le chap. IV de Spencer sur l'*éducation physique*.)

4. L'instituteur ne peut guère plus s'occuper de la qualité des *vêtements* portés par ses élèves, que de leur nourriture, et, pourtant, l'action du vêtement, surtout dans les pays froids, est considérable. « Le vêtement est pour nous, dit Liebig, en ce qui concerne la température du corps, le simple équivalent d'une certaine somme de nourriture. En diminuant la perte du calorique, il diminue le besoin de combustible pour le maintien de cette température, et, quand l'estomac a moins à faire pour préparer ce combustible, il peut faire davantage pour préparer d'autres matériaux. »

Ainsi s'explique pourquoi la nourriture qui suffit aux peuples du Midi, serait fort insuffisante pour les peuples du Nord. Mais si l'instituteur ne peut ici que suggérer, avec prudence, la conduite à tenir, il doit, dans d'autres circonstances, directement intervenir; veiller, par exemple, à ce que l'enfant couvert de sueur après un jeu bruyant, reprenne vite le vêtement qu'il peut avoir quitté; ou, en hiver, dans la classe chauffée, à ce qu'il dépose, en entrant, foulards ou pardessus tout à fait inutiles. Quant à la température de la classe, elle ne doit guère s'élever au-dessus de 16 degrés. (Cf. Spencer, même chapitre.)

5. Les obligations du maître touchant *la propreté* des élèves sont étroitement unies à celles qui précèdent, et d'un exercice relativement plus facile. Nous nous bornerons à les rappeler en deux mots : La propreté *du corps* est nécessaire pour faciliter la respiration cutanée et la transpiration, et permettre aux sécrétions de se produire; celle des *vêtements* est nécessaire pour qu'ils ne deviennent pas le réceptacle permanent de tous les microbes nocifs qu'ils peuvent récolter de toutes parts, et pour qu'ils n'attestent pas l'incurie de celui qui les porte; — celle *des livres*, *des cahiers*, et, en général, de tous les objets qui appartiennent à l'élève est nécessaire, enfin, car elle est un indice de dignité morale et du respect qu'on a pour soi-même. Quant aux moyens d'obtenir ces résultats, tous les maîtres les connaissent et ils n'auraient qu'à nous dire ce qu'ils font chaque jour : Le bon exemple, la bonne tenue dans la classe, les inspections régulières, des explications claires et données à propos, amènent vite les enfants à se faire de la propreté un *besoin*; et si l'on songe au peu de souci qu'ont certains parents pour cette vertu, on comprendra combien notre vigilance et notre persévérance sur ce point sont indispensables. (Cf. l'instruction déjà citée de M. Jacoulet.)

6. Pour compléter ces remarques, il serait bon de donner quelques conseils au sujet de la *tenue* des élèves et des précautions à prendre pour éviter notamment les *maladies de la vue*. — *a)* Veiller à ce que la hauteur des tables soit proportionnée à la taille des élèves; à ce que l'écartement entre la table et le banc, ne soit pas trop grand, à ce que la position des élèves soit toujours normale; on évitera ainsi les déviations de la colonne vertébrale, le renfoncement de la poitrine, les déformations de l'épaule, etc.... — *b)* Veiller à ce que les bancs soient disposés de telle sorte que les enfants ne reçoivent jamais la lumière en face, mais, autant que possible,

du côté gauche, pour qu'en écrivant, ils ne soient pas gênés par l'ombre de leur main; à ce que les livres dont ils se servent ne soient pas imprimés en caractères trop fins, etc.

7. Reste le besoin de se *mouvoir*, tout aussi impérieux et tout aussi nécessaire chez nos enfants que le besoin de respirer et le besoin de se nourrir, auquel le maître doit songer. L'exercice est nécessaire, en effet, pour faciliter toutes les fonctions organiques. « On digère avec ses jambes, disait Trousseau, autant qu'avec son estomac »; de même, pour que la respiration s'accomplisse pleinement, efficacement, il ne faut pas que le repos soit trop prolongé. D'où la nécessité de ne pas abuser du travail intellectuel et de l'interrompre par des récréations, des chants, des jeux, etc.... (Voyez sujets suivants sur la gymnastique et les jeux.)

8. En terminant, il serait bon de rappeler le règlement du 18 août 1893 et l'instruction annexée à la circulaire du 14 mars 1896, concernant les précautions à prendre en cas de maladie, et surtout de maladie contagieuse. En se conformant à ces prescriptions, et en s'abritant derrière l'autorité du médecin, pour écarter de la classe les enfants malades, le maître sert à la fois les intérêts de ses élèves et met à l'abri sa responsabilité. (Cf. sur toutes ces questions, l'ouvrage de *Fonsagrives* que nous avons déja cité.)

17. — *Apprécier ce jugement de J.-J. Rousseau : « L'hygiène est moins une science qu'une vertu. »*

Le souci de notre propre dignité, non moins que le souci de notre intérêt bien compris, nous font sans doute un devoir d'obéir aux principales règles de l'hygiène et de pratiquer ces vertus essentielles : la *tempérance*, *la propreté*, *l'ordre*, *le travail*, etc. Il serait néanmoins dangereux de négliger les conseils de la science : seule, elle peut nous donner, sur une foule de points très importants, des indications précises, raisonnées et raisonnables, et combattre efficacement un grand nombre de préjugés que l'on rencontre encore, surtout dans la classe ouvrière des campagnes. On pourrait montrer, à l'aide de quelques exemples, les services signalés que la science de nos jours — et en particulier, les découvertes de Pasteur — nous ont rendus au point de vue de l'hygiène et de la santé publique.

18. — *Discuter l'opinion de Herbert Spencer sur l'alimentation qui convient aux enfants.*

(Cf. *De l'éducation*, ch. IV et notre étude sur *l'éducation des sentiments*, p. 80 et suivantes.)

19. — *De la gymnastique à l'École primaire. Quels services peut-elle rendre, et à quelles conditions?*

Observations et conseils.

1. Sur la nécessité des exercices physiques l'accord est établi depuis longtemps, et nous en avons donné les raisons (voyez les sujets précédents); mais l'accord est moins parfait dès qu'il s'agit d'en apprécier la valeur relative, et, surtout, d'attribuer à la gymnastique la place qui lui est due. Il suffirait pour s'en convaincre de parcourir la longue liste des décrets et contre-décrets, des programmes et des circulaires, que, depuis cinquante ans, la gymnastique a inspirés. — Comme il arrive toujours, pour les choses nouvelles, on vit d'abord en elle un moyen infaillible et rapide de prévenir tous les maux et de guérir toutes les difformités, en un mot, de donner au pays des hommes robustes et bien faits, des femmes fortes et belles; aussi ses défenseurs enthousiastes inventèrent-ils pour la dénommer d'une manière plus digne d'elle les mots d'*orthopédie* et de *callisthénie*. — Elle fut, enfin, à son apogée, le jour où on la chargea de préparer la revanche, en organisant les crânes petits bataillons scolaires dont plusieurs d'entre nous, certainement, se rappellent l'admirable entrain. — Mais que les temps sont changés! — Les bataillons scolaires, discrètement, se sont dispersés; les programmes se sont allégés; une grande partie de la confiance d'autrefois a disparu, et les encouragements de l'administration elle-même se sont ralentis. Rien, d'ailleurs, ne serait plus instructif sur ce point, qu'une comparaison rapide entre les instructions de 1854 et de 1869, après les décrets qui rendirent la gymnastique obligatoire dans l'enseignement secondaire, d'abord, et ensuite dans l'enseignement primaire, et le rapport fait, sur le même sujet, en 1887, par M. Marey au nom d'une commission parfaitement informée. — Toutefois, pour bien comprendre ces alternatives de grandeur et de décadence, il importe de s'entendre sur ce mot de *gymnastique*, que l'on prend, d'ordinaire, dans des acceptions assez différentes.

2. Si l'on entend par *gymnastique*, les exercices naturels tels

que : la marche, la course, voire la natation et le canotage[1], la condamner serait évidemment plus que de l'imprudence : de la sottise et de la folie. En effet, comme le remarque le physiologiste que nous citions tout à l'heure, le sujet qui se livre à ces exercices développe ses muscles de la manière la plus utile et la plus profitable, en longueur aussi bien qu'en diamètre et les rend plus aptes à produire du travail mécanique. — « En outre, ces exercices ont un autre effet plus important encore : ils impriment de profondes modifications aux fonctions organiques, à la respiration, à la circulation du sang, aux sécrétions. Sous leur influence la respiration gagne en profondeur et diminue en fréquence; la circulation pulmonaire se fraye des voies plus larges, l'essoufflement et les palpitations du cœur cessent de se produire, même après des exercices violents.

« Ces effets, bien connus des praticiens, qui les désignent sous le nom d'entraînement, ne peuvent être obtenus que par le travail lui-même, et surtout en faisant agir les grandes masses musculaires des membres inférieurs. De sorte que la course, le saut, et les divers jeux athlétiques auxquels l'enfant se livre avec tant de plaisir, sont précisément les meilleurs moyens de lui faire acquérir le développement complet de ses aptitudes physiques. » — Seulement, pour que tous ces excellents résultats soient obtenus, il importe que l'initiative de l'enfant ne soit pas étouffée; que dans les exercices auxquels il se livre, il voie autre chose qu'une leçon ou une corvée. — Ici, plus que partout ailleurs, il faut se défier de l'abus de la réglementation et de la discipline autoritaire.

3. Tout autre est la gymnastique proprement dite, qui se fait au commandement et consiste dans une série de mouvements variés et gradués, avec ou sans engins, afin de développer d'une manière rationnelle les muscles des enfants. — C'est surtout contre la gymnastique ainsi entendue et comprise, que les critiques ont été dirigées de nos jours, avec plus de passion souvent, il faut bien le dire, qu'avec une véritable sagesse. — Comme toujours, ou presque toujours, en effet, on oublie d'établir entre nos écoles des distinctions nécessaires. S'agit-il de nos écoles de campagne peuplées d'enfants qui vivent en plein air, travaillant aux champs, escaladant chaque jour des montagnes ou sautant des fossés? — Il est bien évident que pour ceux-là nos leçons de gymnastique sont d'importance secon-

1. Sur l'utilité de ces exercices et les moyens de les bien diriger, cf. *Principes d'éducation* de Niemeyer, trad. par Lockmann, t. I, 1re partie.

daire. — Mais, à côté de ces écoles, il y en a d'autres; il y a toutes nos écoles des villes où se réfugient des légions d'enfants mal logés, parfois mal nourris, privés d'air pur, souvent malingres et chétifs. — A ceux-là il faudrait tous les exercices que nous énumérions plus haut; les longues marches, la natation, le canotage, les courses dans de larges plaines libres; mais il nous est impossible de les leur procurer. C'est alors que la gymnastique nous aide à y suppléer dans une large mesure. Bien comprise, bien dirigée, elle permet d'entretenir la vie chez les uns, de l'activer chez les autres; de fortifier tel organe affaibli, de redresser tel organe qui se déforme[1]. — Il suffit d'entrer, pendant les récréations, dans le préau garni d'agrès d'une de nos écoles parisiennes, par exemple, pour voir quels services la gymnastique peut rendre. A l'ardeur et à l'entrain de nos élèves, on peut juger du plaisir qu'ils éprouvent à ces exercices, et, par suite, du profit qu'ils en retirent. — Toutefois, pour que ces exercices produisent tous les effets que nous pouvons en attendre, plusieurs conditions sont requises auxquelles les maîtres, peut-être, ne songent pas toujours assez. — La première, c'est qu'ils soient *modérés*. — Quand nos enfants se sont bien fatigués en classe ou en étude, nous nous imaginons volontiers qu'un violent exercice physique remettra tout en état. C'est là une erreur grossière; nous ajoutons simplement à une fatigue une autre fatigue, à un surmenage un autre surmenage, et nous manquons le but poursuivi. — La seconde, c'est que l'exercice de gymnastique ait, aussi peu que possible, — comme nous l'avons déjà remarqué, — le caractère d'une leçon. Si, sorti de classe, où l'ordre est de rigueur, l'enfant est obligé d'être attentif encore aux commandements de son maître, d'obéir ponctuellement sous peine de punition, de faire effort pour retenir tout ce qu'on lui enseigne, il prend vite en horreur notre prétendu délassement, ou il se révolte... et a presque raison[2]. —

1. Depuis quelques années nous devons à l'ingéniosité des inventeurs un certain nombre d'appareils très simples et merveilleusement propres à développer la force de tel ou tel organe qui tend à s'affaiblir. Nous ne savons si ces appareils peuvent être aisément utilisés dans nos écoles primaires; mais ils devraient être connus, dans nos villes, de la plupart des pères de famille, notamment les appareils Sandow.

2. Spencer ne voit dans la gymnastique qu'un pis-aller. Dans aucun cas elle ne peut remplacer le jeu. « En premier lieu, ses mouvements réglés, nécessairement moins divers que ceux qui résultent des jeux d'écoliers, n'auront pas une répartition égale d'activité entre toutes les parties du corps, d'où le développement disproportionné de certaines d'entre elles. En second lieu, non seulement la somme d'exercice pris est inégalement distribuée, mais cet exercice, n'étant pas accompagné de plaisir, est moins salutaire; même quand ils n'ennuient pas les élèves, à titre de leçons, ces mouvements monotones deviennent fatigants, faute du stimulant du jeu. On se sert, il est vrai, de l'émulation en guise de stimulant; mais ce n'est point

Enfin, il faudrait que le maître qui dirige les exercices de gymnastique connût assez de physiologie pour savoir adapter les exercices qu'il fait faire aux besoins de ses différents élèves. — Les services qu'il pourrait rendre seraient alors inappréciables[1].

20. — *Apprécier le principe de l'endurcissement physique, en comparant, sur ce sujet, les opinions de Locke et celles de Herbert Spencer.*

Préparation du sujet.

Notre premier soin doit être, évidemment, de lire Locke et Spencer, si nous ne l'avons fait déjà. Or, voici brièvement résumées, les indications théoriques et pratiques que l'un et l'autre nous donnent :

I. — « Que la santé, dit Locke, soit nécessaire à l'homme pour le bien de ses affaires et son propre bonheur; qu'une constitution vigoureuse et *endurcie au travail et à la peine* soit utile à une personne qui veut faire quelque figure dans ce monde, la chose est visible et n'a pas besoin de preuve. » Et cependant, l'expérience nous prouve chaque jour que, loin de songer, comme il convient, à la santé et à la constitution de nos enfants, nous contribuons à les compromettre « par trop d'indulgence et de tendresse ». Il est donc urgent que « les personnes de qualité », auxquelles, principalement, s'adresse Locke, songent enfin à traiter leurs fils comme les bons paysans traitent les leurs; c'est-à-dire, à les endurcir contre le

là un stimulant continuel, comme celui du plaisir qui se mêle aux jeux variés ; *or, la vérité est que le bonheur est le plus puissant des toniques.* » (*Éducation*, ch. IV.)

1. En Suède, où la gymnastique est en grand honneur depuis le commencement du siècle, toutes ces conditions seraient réunies dans les Écoles, s'il faut en croire les programmes officiels. « La gymnastique, y lisons-nous, est, avant tout, *éducatrice.* Elle se propose comme but le développement progressif et rationnel *de tous* les muscles de l'individu. Elle veut affermir sa santé physique, et même son équilibre moral, elle se garde donc absolument du *surmenage.* Elle exclut tout exercice acrobatique; elle excite chez ses adeptes non pas l'émulation, si détestable parce qu'elle est fondée sur la vanité, mais l'amour de l'effort pour l'effort. Elle n'est pas un but, mais un moyen, le moyen de se développer avec force. » — Voici le plan d'une leçon type de gymnastique : 1° Exercices des jambes; 2° Exercices d'extension du dos; 3° Exercices de suspension (soulèvement du corps); 4° Exercices d'équilibre sur la partie inférieure du corps; 5° Exercices des muscles du dos; 6° Exercices des muscles abdominaux; 7° Exercices des muscles latéraux du corps; 8° Exercices de sauts; 9° Exercices de clôture, c'est-à-dire de respiration. — Dans chacun de ces groupes, les mouvements sont gradués suivant la force qu'exige leur exécution, et le maître qui est chargé de les diriger est pourvu d'une instruction générale et technique qui permet d'avoir toute confiance en ses conseils. — Ajoutons — et cette remarque est importante — que de constatations précises il semble résulter que la gymnastique, ainsi pratiquée, est *un moyen très efficace de lutte contre les ravages de l'alcoolisme.* (Albéric Darthèze.)

froid, la faim et la fatigue, *le corps pouvant endurer tout ce à quoi il est accoutumé de bonne heure.*

— Et d'abord, que les enfants vivent le plus possible au grand air et tête nue, légèrement vêtus, en hiver comme en été, pour qu'ils s'habituent tout jeunes à souffrir le froid et le chaud, la pluie et le soleil, le vent et la neige; de plus, qu'ils portent, non des chaussures imperméables, mais « des souliers assez minces pour que l'humidité puisse aisément les traverser »; les pieds se familiariseront ainsi avec le contact de l'eau, et, pas plus que les mains, ils n'auront à le redouter. — Enfin, il serait bon de multiplier les bains froids qui fortifient les organes, et mettent à l'abri des maladies les plus fréquentes.

— Des réformes analogues devraient être apportées dans l'alimentation des enfants. — Ayant tout, Locke demande que la « nourriture soit *commune* et *simple* ». — Point de friandises, point de sucre, peu d'épices, et peu de viande : « du pain bis avec du beurre et du fromage serait souvent le meilleur déjeuner »; entre les repas, rien que du pain sec. Ce que Locke recommande, en second lieu, c'est la *sobriété*, et il cite avec admiration l'exemple de Sénèque, qui, pour son dîner, prenait, sans se mettre à table, « une simple pièce de pain sec ». — Il ajoute ce dernier conseil : de varier chaque jour les heures des repas, afin de ne pas devenir les esclaves de son estomac.

— En revanche, il faut laisser les enfants pleinement satisfaire leur besoin de sommeil; ce que Locke demande, toutefois, c'est qu'ils soient couchés sur un lit dur, dont « la tête est tantôt plus haute, tantôt plus basse », afin qu'ils puissent dormir commodément partout où ils se trouveront; c'est que, en outre, ils s'abstiennent de veiller tard pour pouvoir se lever tôt. — Est-ce à dire, maintenant, que cette règle ne souffre aucune exception? non, sans doute, et cette réserve est bien anglaise : « Je ne veux pas dire, observe Locke, qu'un enfant devenu grand ne doive jamais se trouver en compagnie après huit heures du soir, ni causer *avec ses amis*, le *verre en main*, jusqu'à minuit : c'est inévitable, en certaines rencontres! »

II. — Cette « théorie de l'endurcissement », est vivement combattue par Spencer qui en juge le principe faux et les conséquences désastreuses.

« Réduite à sa forme la plus simple, cette théorie, nous dit Spencer, se résume dans cette croyance, que les sensations n'ont pas pour objet de nous guider, mais de nous égarer. C'est là une erreur grave : nous sommes constitués d'une manière beaucoup plus

avantageuse. Ce n'est point parce qu'on obéit aux sensations, c'est parce qu'on leur désobéit qu'on expose le corps à tous les maux. Ce n'est pas de manger quand on a faim, mais de manger quand on n'a pas faim qui est mauvais; le mal résulte du mépris des suggestions de la nature. » C'est donc la nature qu'il faut consulter et qu'il faut suivre.

Or, ce n'est pas aux suggestions de la nature que nous obéissons quand nous privons nos enfants des vêtements chauds qui leur sont nécessaires. En agissant ainsi, nous prétendons les endurcir au froid et aux intempéries de l'air; mais « beaucoup sont si bien endurcis qu'ils en meurent, et ceux qui survivent souffrent du système qu'on leur a imposé, soit dans leur santé, soit dans leur croissance ». — On invoque l'exemple des enfants de la campagne qui jouent dehors à moitié nus et qui ont une santé florissante; mais on oublie que ces enfants sont placés dans des conditions exceptionnellement favorables; qu'ils respirent l'air pur toute la journée, que leur vie se passe en jeux perpétuels, et qu'il n'en est pas ainsi des enfants de nos villes; on oublie également que, en dépit des apparences, ce n'est pas le vêtement léger qui rend les petits paysans vigoureux; ils sont vigoureux malgré leur vêtement léger, et ils le seraient certainement davantage s'ils étaient mieux vêtus. — Il importe donc de tenir compte, contrairement à l'opinion de Locke, et du milieu et des saisons, et de veiller à ce que « les vêtements soient suffisants et comme quantité et comme qualité pour protéger le corps contre une sensation habituelle de froid, fût-elle légère ».

— On n'obéit pas davantage aux suggestions de la nature lorsqu'on met en pratique le régime ascétique préconisé par Locke; aussi la nature s'en venge-t-elle souvent par des réactions fâcheuses. « L'expérience nous montre que ceux qui, pendant leur jeunesse, ont été soumis à la discipline la plus rigoureuse, sont disposés à se jeter ensuite dans les plus grandes extravagances. » Il est plus sage de se conformer aux goûts et aussi aux dégoûts des enfants; d'où une foule de recommandations tout opposées à celles que nous citions tout à l'heure : loin de bannir les fruits et les sucreries, Spencer laisse l'enfant libre d'en prendre; car, ces aliments, la science l'a démontré, lui sont absolument nécessaires; loin de vouloir discipliner son appétit, il cherche à le satisfaire; loin de recommander la nourriture la plus commune et la plus simple, il recommande une alimentation « abondante, variée à chaque repas, et hautement nutritive ».

Enfin, — et toujours pour les mêmes raisons, — de tous les exercices propres à développer le corps, le jeu est celui que Spencer met au premier rang, car c'est le plus agréable, « et le bonheur est le plus puissant des toniques ».

III. — Nous avons maintenant tous les éléments essentiels de notre comparaison ; il ne nous reste plus qu'à les mettre en œuvre, et à en dégager l'appréciation qu'on nous demande.

Nous remarquerons, en premier lieu, que Locke et Spencer songent moins, en écrivant, aux enfants de la classe ouvrière, les seuls à peu près qui nous soient confiés, dans l'enseignement primaire, qu'aux enfants des familles riches auxquels on peut prodiguer tous les soins. Donc, un grand nombre de leurs recommandations, si nous nous placions au point de vue de notre tâche, devraient être écartées.

En second lieu, même au point de vue spécial des enfants de la classe ouvrière, une distinction importante devrait être faite entre le régime qui peut être excellent dans nos campagnes, et le régime qui convient dans nos villes, où l'air est moins pur et les exercices physiques moins faciles. Il faut, en effet, se défier, en éducation comme en politique, des règles trop générales et des formules trop rigides : le meilleur éducateur est celui qui sait le mieux approprier ses conseils à chacun des enfants qu'il dirige.

Quant au « principe de l'endurcissement » lui-même, pris au pied de la lettre, et tel que l'expose Locke, il est bien évident que nul d'entre nous, ne saurait sérieusement le défendre. La critique de Spencer, comme celle de tous nos hygiénistes contemporains, ne souffrent point de réplique. — Mais si la thèse de Locke est exagérée, s'ensuit-il que celle de Spencer lui doive être préférée ? — Évidemment non, car elle est impraticable et dangereuse. — Elle est impraticable au moins pour la plupart d'entre nous dont les enfants son pauvres, alors que Spencer semble uniquement songer aux enfants riches. — Elle est dangereuse, car il est faux que nous devions satisfaire tous leurs appétits, tenir compte de tous leurs goûts et de tous leurs dégoûts, plusieurs d'entre eux pouvant être des tendances vicieuses héréditaires. Elle est dangereuse, en dernier lieu, parce qu'elle méconnaît ce qu'il y a de juste et de louable dans la discipline qu'elle réprouve.

Aussi, laissant de côté les exagérations de Locke, répéterons-nous volontiers après lui, qu'il est de l'intérêt même de nos enfants,

de les endurcir au froid et à la fatigue, de les endurcir contre la *douleur*, de les endurcir contre le *besoin*, afin qu'ils conservent la maîtrise d'eux-mêmes, que leur vie soit un peu moins pénible, et qu'ils en supportent plus allègrement les épreuves. Combien de parents, par excès de sollicitude, ruinent la santé de leurs enfants, et développent en eux des appétits qu'ils ne pourront jamais satisfaire, et qui les rendront malheureux. On oublie que l'homme n'est pas seulement riche des richesses qu'il possède, mais qu'il l'est également de toutes celles dont il n'a pas besoin.

21. — *Importance des jeux pour le perfectionnement physique, intellectuel et moral de l'enfant. — Leur place à l'école primaire.*

Idées à développer.

I. — *Du jeu. Opinions des éducateurs. — De quelques préjugés à combattre.* — 1. Le jeu est la manifestation la plus spontanée, la plus libre et la plus expansive de la joie de vivre. Jouer, en effet, c'est agir non en vue de l'intérêt ou du devoir, mais agir pour agir, parce que l'action est agréable et que tout surcroît d'énergie nous pousse à la dépenser. L'enfant qui ne joue pas est donc, soit un enfant malade, soit un enfant qu'agitent des rêves ou des soucis qui ne sont pas de son âge, soit un enfant dont on contrarie, en les faussant, les tendances les plus naturelles et les plus utiles. Aussi, n'est-il point surprenant que les parents et les maîtres, que tous ceux qui connaissent et qui aiment les enfants, aient favorisé leurs jeux. N'en avons-nous pas une première preuve dans la multiplicité des jouets que l'on a inventés pour eux, et dont l'histoire pourrait illustrer l'histoire même de l'éducation[1]? A Athènes et à Rome, à Athènes surtout, les jeux sont considérés comme exercices des plus sérieux que chacun loue et encourage. Au moyen âge même, il s'est trouvé des poètes pour demander que l'enfance et la jeunesse fussent élevées « dans les hymnes et les chants ». Montaigne[2],

1. Nous trouvons chez les anciens la plupart des jouets que nous mettons encore entre les mains de nos enfants : les claquettes, les poupées, les petits chars, les chevaux, les dés, les toupies, les bateaux, l'escarpolette, le cerceau, etc.

2. « Il faut croire que les jeux d'enfants ne sont pas jeux, et les fault juger en eulx comme leurs plus sérieuses actions. » (Montaigne.)

Locke[1], Rousseau[2], Frœbel[3] et tous les maîtres contemporains nous représentent le jeu, sagement entendu, non seulement comme un remède au surmenage intellectuel, mais encore comme un auxilaire indispensable pour le développement physique, intellectuel et moral de nos élèves. C'est sa défense encore qu'ils ont prise le jour où ils ont protesté contre les empiètements progressifs de la gymnastique scolaire, et tous connaissent les réclamations motivées de Spencer et de nos hygiénistes les plus compétents, et surtout l'œuvre si vivante et si attrayante, sous sa forme paradoxale, de Philippe Daryl[4], dont nous devrions nous inspirer davantage.

2. En effet, malgré ces plaidoyers, maints préjugés subsistent encore contre lesquels il faut lutter. Si nos « tout petits » jouent joyeusement et de toutes leurs forces, il est incontestable que « les moyens » jouent avec moins d'ardeur qu'autrefois, et que « les grands », non précisément dans les écoles primaires, mais dans les écoles normales et dans les collèges, trop souvent considèrent les courses et les luttes comme tout à fait indignes de leur précoce gravité. C'est pourquoi ils leur substituent les longues promenades et les interminables causeries, qui les font vaguement ressembler à des péripatéticiens austères. Les raisons de ce nouvel état d'esprit, fréquemment dénoncées, sont d'ordres différents : elles se trouvent d'abord dans cette opinion chère à quelques vaniteux, que les hautes pensées ne sauraient s'accorder avec les exercices physiques, toujours plus ou moins grossiers, et les puérils amusements du jeune âge; elles se trouvent encore dans nos méthodes d'enseignement, qui visent trop à produire des diplômés, et pas assez des hommes; elles se trouvent, enfin, dans l'éducation douillette à l'excès que l'on constate de plus en plus dans un grand nombre de familles. Pour montrer la sottise de ces préjugés, il suffira de signaler quelques-uns des principaux services que le jeu seul est capable de nous rendre.

1. « Il faut, non seulement permettre aux enfants de se divertir, — car le divertissement est aussi nécessaire que le travail et la nourriture, — mais encore de le faire à leur manière, pourvu que les jeux soient honnêtes et ne compromettent pas la santé. » (Locke.)

2. Rousseau demande non seulement que les enfants jouent, mais encore que leurs jeux présentent une certaine difficulté. « On joue toujours lâchement les jeux où l'on peut être maladroit sans risque. »

3. « L'enfant qui joue est chose sacrée. L'enfant qui ne joue pas ou qu'on empêche de jouer cesse d'être un enfant. » (Frœbel.) Toute la méthode d'éducation de Frœbel est fondée sur un système d'éducation par les jeux. C'est à lui que nous devons la création si heureuse des *jardins d'enfants*. Toutes les citations que nous venons de faire de Frœbel, de Montaigne, de Locke et de Rousseau, peuvent servir de textes à autant de sujets de dissertations.

4. Ph. Daryl, *La renaissance physique*.

II. — *Influence des jeux sur l'éducation physique et sur l'éducation intellectuelle et morale.* — 1. Au point *de vue physique*, le jeu offre sur tous les autres exercices du corps, ce premier avantage immense, d'être toujours accompagné de plaisir. Or, c'est un fait universellement constaté que le *plaisir est le plus puissant des toniques.* « Voyez, nous dit Spencer, l'effet produit sur un malade par une bonne nouvelle, ou par la visite d'un vieil ami. Remarquez combien les médecins recommandent aux personnes faibles, les sociétés gaies.... C'est que, en accélérant les mouvements du pouls, le plaisir facilite l'accomplissement de toutes les fonctions, et il tend ainsi à augmenter la santé quand on la possède, à la rétablir quand on l'a perdue. » Dans le jeu, tous les papillons noirs qui assombrissent la gaîté se dissipent, et la vie reprend plus intense, parce qu'elle est plus heureuse.

En second lieu, par la liberté même qui lui est laissée, le jeu peut revêtir les formes les plus variées, et s'adapter aux multiples besoins des enfants. Ceux-ci le commencent, l'interrompent et le reprennent à leur guise, tantôt excités par l'émulation, tantôt calmés par la fatigue, et si nous observons leurs mouvements et leurs cris, dès que la partie s'anime, nous constatons bien vite qu'il n'existe pas de leçon de gymnastique qui puisse au même degré faire agir tous les muscles, les assouplir et les fortifier. Aussi n'est-il point rare que nos élèves les plus ardents et les plus habiles au jeu, deviennent plus tard les ouvriers les plus adroits et les plus courageux.

2. Au *point de vue intellectuel*, l'influence du jeu n'est pas moins efficace. Qu'il soit nécessaire pour délasser l'esprit, nul aujourd'hui ne le conteste. Il rétablit l'équilibre entre le système musculaire et le système nerveux, trop souvent surmené. Si nos enfants jouaient davantage, les maladies cérébrales qui les déciment seraient certainement moins nombreuses; et moins nombreuse serait également la phalange des déséquilibrés et des névrosés de toutes sortes qui sont le fléau de notre époque.

En outre, de même qu'il fortifie et assouplit les organes du corps, le jeu fortifie et assouplit les facultés de l'esprit. Maintes fois nous avons remarqué sur nous-même qu'après une partie de jeu agréable, notre pensée était plus nette, notre imagination plus vive, notre sensibilité plus saine; maintes fois aussi, nous avons pu constater chez nos élèves que les bonnes récréations préparaient des études laborieuses.

Mais le jeu agit sur l'intelligence d'une manière plus directe

encore en développant l'*esprit d'observation*, en *provoquant des expériences utiles*, en *affermissant la mémoire*, et en *stimulant l'imagination*. Il développe l'esprit d'*observation*, car une grande partie du plaisir qu'il procure vient précisément des découvertes qu'il amène. C'est grâce à lui que l'enfant tout jeune apprend à connaître ses organes et à s'en servir; comme il apprend à connaître les objets qui l'entourent. Avec quelle joie attentive et curieuse il tourne et retourne ses jouets; puis, peu à peu, s'exerce à de timides *expériences*, reproduisant un mouvement ou un cri antérieurement ébauchés? Et c'est en jouant de la sorte, en faisant revivre ces émotions et ces images, qu'il enrichit graduellement *sa mémoire*; et nous pouvons ajouter, qu'il apprend à utiliser les ressources de son *imagination*. A mesure que les enfants grandissent, leurs jeux, sans doute, se transforment; mais les mêmes facultés interviennent, et l'imagination qui suggère tant d'inventions ingénieuses, en reste toujours l'inspiratrice et l'organisatrice par excellence.

3. Au *point de vue moral*, le jeu a d'abord pour effet de *chasser les rêveries dangereuses*, de dissiper la mélancolie « et les soucis précoces qui sont immoraux, souvent, quand ils ne sont pas ridicules; de protéger, jusque dans la jeunesse, qu'il fortifie et qu'il entraîne, la pure et innocente gaîté, la bonne humeur naïve et communicative de l'enfant ». Par là son influence sur le caractère est décisive.

Il influe sur le caractère encore en développant un grand nombre de qualités précieuses dans la vie : l'amour du risque et le sang-froid, l'audace et la patience; la décision dans la conduite et le courage dans le danger. L'enfant qui s'exerce chaque jour aux épreuves fatigantes des jeux physiques, qui supporte avec entrain les efforts qu'ils exigent, devient vite capable de vouloir et de poursuivre fermement ce qu'il a voulu. Le jeu est donc une *école de volonté*.

Il est, de plus, une *école de solidarité*. C'est en jouant que les enfants s'initient aux difficultés de la vie sociale, leur volonté étant sans cesse en lutte avec d'autres volontés, leurs caprices avec d'autres caprices. Comme dans la société, il y a ici effort pour s'organiser, se donner des chefs, distribuer des rôles; comme dans la société, il y a des lois que tous s'engagent tacitement à suivre : toute infraction à ces lois librement consenties est rigoureusement condamnée.

Le « tricheur » est honni et chassé. Le jeu façonne donc à l'obéissance et à la discipline, en même temps qu'il développe le sentiment

de la justice, et le respect de l'autorité. — Dans le jeu, enfin, quand les lutteurs sont rangés, non en camps ennemis, mais en camps rivaux, comme les victoires et les défaites sont communes, on apprend de bonne heure à unir sa cause à celle de ses amis, à les soutenir, à les défendre; or, n'est-ce pas faire ainsi l'apprentissage de son futur rôle de citoyen?

4. Si nous nous plaçons, maintenant, au *point de vue purement pédagogique*, il est évident que « le travail réglé, discipliné, ne peut remplir toutes les heures de la journée. Que faire alors pendant le reste du temps? Celui qui ne sait pas jouer ne saura s'occuper, s'intéresser à lui-même, s'il n'a pas un ressort suffisant pour se guider dans ses moments de liberté; si, par sa propre initiative, il ne trouve aucun moyen de dépenser son activité, il est difficile de le tirer de cet état de torpeur. Kant nous dit que le jeu est le *meilleur remède à la paresse* [1] ». « Un autre avantage des jeux libres, remarque Locke, c'est qu'ils permettent de découvrir les tempéraments et les inclinations des enfants. » En jouant, l'enfant donne carrière à ses qualités aussi bien qu'à ses défauts, se montrant, suivant son caractère, doux ou violent, patient ou tyrannique, actif ou indolent, accessible ou non au succès, franc ou dissimulé; le maître qui l'observe peut donc faire ample provision d'indications utiles. Nous ajouterons que, sans le jeu, qui détend et repose l'esprit, la discipline serait presque impossible. Les écoles où l'on joue le plus sont souvent les écoles où la règle est le mieux observée.

III. — *Part du jeu à l'école. Rôle du maître.* — 1. Il importe donc que les élèves de nos écoles jouent pendant les récréations que leur accordent les règlements scolaires. Il importe même que ces récréations soient assez fréquentes et assez longues pour que tout surmenage intellectuel devienne impossible. Les maîtres manquent à leur devoir, qui, sous prétexte de programmes à épuiser ou d'examens à subir, utilisent les moments de loisir pour y glisser de nouvelles leçons de gymnastique, d'agriculture ou d'arpentage. L'heure de la récréation doit être l'heure du jeu, l'heure de la gaîté, de l'entrain, du mouvement libre et spontané. Et soyons sûrs que les enfants joueront si nous leur en fournissons les moyens.

2. Il serait même utile parfois *de leur suggérer*, — *non de leur imposer*, — *certains jeux* qui nous paraissent profitables et qu'ils

1. Thamin, l'*Éducation du caractère*.

peuvent ignorer. Aux plus petits, il faut des jouets, mais les jouets les plus simples sont les meilleurs. Ne nous mettons pas trop en peine de leur en procurer; ils en fabriqueront eux-mêmes, et ceux-là seront les préférés. — Aux plus grands il faut des jeux différents : les barres, la balle et le ballon, le croquet, les échasses, les sauts, les luttes, la course, le lawn-tennis sont les plus communs, peut-être parce que, dans tous, l'élève a quelque risque à courir. Veillons à ce que nos enfants n'en perdent point l'habitude.

3. Reste la question de savoir si *le maître doit intervenir dans les jeux.* Beaucoup répondent par la négative en alléguant qu'on ne s'amuse point par ordre; et qu'un exercice n'est pas vraiment récréatif si, à la règle, n'est substituée la fantaisie. La remarque est juste sans doute, mais à la condition de ne pas trop se généraliser. Nous avons vu déjà que le maître parfois doit conseiller ses élèves et les encourager; nous croyons qu'il doit, de plus, — mais d'une manière discrète, — les surveiller; il doit les surveiller pour éviter les querelles possibles, maintenir dans les limites de la convenance les natures violentes ou mal élevées qui pourraient s'en écarter, pour empêcher enfin les accidents fâcheux dont il est responsable.

IV. — En résumé le jeu nous paraît être plus nécessaire à notre époque qu'il ne l'a jamais été, car jamais le travail intellectuel exigé de nos enfants n'avait été aussi considérable. En outre, puisque la science moderne tend à prouver que les passions et les vices ont le plus souvent leur origine dans des altérations plus ou moins profondes du système nerveux, nous ne saurions trop encourager les exercices qui en assurent l'équilibre. Quelques esprits chagrins, craignent, il est vrai, qu'en agissant ainsi nous n'affaiblissions le goût du travail, et n'implantions chez nous des mœurs dont les Anglais eux-mêmes se plaignent; ces craintes ne seraient légitimes que si les maîtres manquaient de prudence, où se désintéressaient complètement des amusements de leurs élèves. Or nous avons précisément indiqué tout à l'heure quel était leur rôle à ce sujet. (Pour plus de développements, cf. l'étude que nous avons consacrée à *l'amour du jeu* dans notre *Éducation des sentiments.* Ceux qui connaissent l'allemand pourront lire, en outre, les études de *Karl Gross*, les plus complètes qui existent *sur ce sujet*, enfin, le Rapport publié dans *l'Inspection de l'enseignement primaire*, p. 402 [1].)

1. Les trois volumes de rapports publiés sous la direction de M. Bayet, par le ministère de

22. — *Du surmenage. Ses effets. Ses causes. Ses remèdes.*

C'est en avril 1859, dans la *Quaterley Revew*, que Herbert Spencer dénonçait pour la première fois, aux éducateurs et aux savants, le mal que nous avons désigné en France sous le nom de *surmenage*. En 1877, au congrès d'hygiène de Nuremberg, le professeur Finkelnburg reprenait le réquisitoire de Spencer en s'appuyant sur des faits nouveaux, et son argumentation parut si décisive que, jusqu'à ces dernières années, en France, en Angleterre, en Allemagne, en Belgique et en Italie, elle a été commentée et gravée dans un nombre incalculable de circulaires officielles, d'articles de Revues et de doctes ouvrages. — A l'heure actuelle, cette croisade paraît s'être calmée, probablement parce que le mal a faibli; il n'en est pas moins utile de le bien connaître, si l'on veut se mettre en garde contre lui.

Plan du sujet.

I. — *Du surmenage. Ses effets.* — Il y a surmenage toutes les fois qu'une personne accomplit un travail cérébral excessif. — 1. Les effets du surmenage sur l'organisme sont ainsi résumés pas l'un des éducateurs que nous avons déjà cités (Finkelnburg) : « Troubles de la vue et principalement myopie; — congestion cérébrale se décelant par des maux de tête; — hémorragies nasales et vertiges; — tendance à devenir voûté; — inappétence et digestions mauvaises; — prédisposition aux affections pulmonaires; — déviation de la colonne vertébrale; — maladies cérébrales; — nervosisme; — chez les jeunes filles, troubles menstruels. »

2. Ses principaux effets sur l'esprit sont : une sensibilité et une susceptibilité maladives; — de brusques transports de joie ou de tristesse, sans raison sérieuse; — des angoisses et des peurs inexplicables; — des défaillances de mémoire; — des lassitudes extrêmes après tout travail un peu soutenu, parfois même avant d'avoir travaillé; enfin, la folie.

3. Les statistiques nous apprennent que ces effets, très rarement constatés chez nos enfants de la campagne, apparaissent fréquemment chez nos enfants des villes, mais qu'ils y apparaissent d'autant plus accusés que ces enfants reçoivent une instruction plus complète.

II. — *Causes du surmenage.* — Nous avons indiqué déjà la plupart de ces causes : l'importance de plus en plus grande que prend

l'Instruction publique, et notamment ceux qui se rapportent à l'*Inspection de l'enseignement primaire* et à l'*Inspection académique*, contiennent une abondante moisson de documents indispensables à tous les maîtres de l'Enseignement primaire.

l'instruction dans nos pays civilisés; l'accès permis à tous des carrières libérales; — la difficulté croissante des examens et des concours; — le régime scolaire qui accorde trop d'heures au travail et pas assez au jeu; la sédentarité, etc.

III. — *Remèdes.* — Quant aux remèdes, ils se trouvent implicitement indiqués dans les conseils que nous avons donnés à propos du jeu.

(Ouvrages à consulter : Herbert Spencer, *l'Education*, ch. IV; — Mosso, *La Fatigue*, ch. XII : Le surmenage (Paris, F. Alcan); Rochard, *Le surmenage dans les écoles* (*Revue des Deux Mondes*); Maneuvrier, *Éducation de la bourgeoisie sous la République*; P. Félix Thomas, *L'éducation des sentiments*, ch. VI : Le surmenage et la neurasthénie.

23 — *De l'enseignement manuel dans les écoles primaires*[1]. *Quelle place doit-il y tenir? Quels doivent en être les caractères?*

Ce sujet est trop spécial pour que nous puissions le traiter ici avec les développements qu'il comporte. Nous renverrons donc simplement aux deux ouvrages les plus utiles à consulter : Le premier est *l'enseignement manuel* de M. René Leblanc, où se trouvent un aperçu historique sur la question, des indications précises sur l'enseignement qui nous occupe, dans les écoles primaires élémentaires, dans les écoles normales, dans les écoles primaires supérieures et dans les cours d'adultes, un commentaire détaillé des programmes officiels, et, enfin, un recueil de documents divers et de conférences propres à nous renseigner pleinement; — le second est la *Théorie de L'enseignement manuel* par Otto Salomon, paru à Londres en 1892. — Bien qu'écrit sans méthode, ce livre contient une foule d'aperçus ingénieux et de conseils pratiques qu'il serait bon de connaître et de méditer.

1. Il serait aisé de généraliser le sujet en recherchant quelle pourrait être l'importance de cet enseignement, non seulement pour nos enfants des écoles primaires, mais encore pour tous nos enfants quels qu'ils soient. L'une des grandes idées de la révolution française, c'est d'avoir voulu réhabiliter le travail manuel : « Les jeunes gens, lisons-nous à l'article 16 de la Constitution de l'an III, ne peuvent être inscrits sur les registres de l'État civil, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire, écrire, et *exercer une profession mécanique* ». C'est la même pensée qui poussait autrefois un certain nombre de familles bourgeoises à faire apprendre un métier à leurs enfants, tout en les destinant à des carrières libérales. Il serait à désirer que cet usage se généralisât dans l'intérêt de tous. « Ne pensez-vous pas, disait Jules Ferry en inaugurant en 1883 une école de travail manuel, que, quand le rabot et la lime auront leur place d'honneur à côté de la carte de géographie et du livre d'histoire, la division traditionnelle des castes sera bien près de disparaître. »

CHAPITRE III

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

A. — Principes généraux.

24. — *Que devons-nous entendre par ces mots : Éducation intellectuelle des enfants? — A quelles conditions une telle éducation peut-elle être vraiment utile?*

Examen du sujet.

Bien que Pascal ait souvent médit de la raison, il est encore, de tous nos philosophes, celui qui en a fait le plus magnifique éloge. Il nous la montre, en effet, comme l'autorité souveraine, à laquelle, en dernière analyse, tous doivent se soumettre, car, dit-il, « elle nous commande plus impérieusement qu'un maître », et on ne peut lui désobéir sans être « un sot ». C'est à ses lumières que nous devons nos merveilleuses découvertes dans le domaine de la science, et le pouvoir d'ajouter indéfiniment aux conquêtes de nos devanciers, de telle sorte que l'humanité ressemble à un seul homme « qui vivrait sans cesse en apprenant toujours »; c'est à elle que nous devons en outre et notre supériorité sur les autres êtres, et notre avancement dans la voie du bien. « C'est que toute notre dignité consiste dans la pensée. C'est de là qu'il faut nous relever et non de l'espace et de la durée que nous ne saurions remplir. *Travaillons donc à bien penser : voilà le principe de la morale.* » Or, *travailler à bien penser, c'est précisément faire l'éducation de son intelligence*, et l'on ne pouvait mieux mettre en relief l'importance de cette éducation et la nécessité de rechercher les moyens les plus sûrs de la conduire à bonne fin.

I. — Suivant une théorie déjà défendue au siècle dernier, et reprise par plusieurs de nos contemporains, il n'y aurait qu'un moyen efficace d'atteindre le but poursuivi, ce serait l'instruction. Éclairez les esprits et vous les rendez meilleurs; initiez-les le plus possible à la science et vous les moraliserez. « Une instruction universelle, écrivait Condorcet, est le seul remède aux causes générales des maux de l'espèce humaine. » Stuart Mill raconte que son père « croyait que tout serait sauvé, si le monde savait lire ». C'est la même opinion que défend Victor Hugo dans son *Année terrible* : à un insurgé auquel le juge reproche d'avoir mis le feu à la bibliothèque du Louvre, et détruit ainsi l'un des instruments d'affranchissement du peuple, le poète prête cette réponse comme excuse : « Je ne sais pas lire! » — Évidemment, dans sa pensée, qui reflète ici celle de son époque, l'ignorance est la principale cause des fautes que commettent les foules, et l'instruction le remède infaillible auquel nous devons recourir. Donc instruction et éducation sont deux termes qui se confondent.

Il serait difficile aujourd'hui d'avoir les mêmes illusions, et de penser encore que le progrès intellectuel est toujours suivi du progrès moral. « L'expérience, comme le raisonnement, semble prouver plutôt que l'instruction est surtout un instrument dont on peut faire un bon ou un mauvais usage, comme de la langue, selon Esope. Elle peut fournir des ressources à l'éducation, elle ne la contient pas[1]. » Les anciens, d'ailleurs, s'en étaient pleinement rendu compte : « Si l'instruction, disait déjà Socrate, ne donne pas un esprit juste et sain, elle ne fait que rendre les hommes plus mauvais, en leur fournissant plus de moyens pour faire le mal. » « L'affinement des esprits, remarque Montaigne, n'est pas leur assagissement; » et Maudsley ajoute avec plus de force encore : « La civilisation peut faire des brutes plus brutes et surtout plus dangereuses qu'à l'état de nature. » C'est la même thèse que développe Rousseau lorsqu'il s'efforce de montrer que la civilisation est dangereuse si elle n'est pas dominée par l'idée des fins morales de la nature humaine.

II. — Quels caractères doit donc avoir l'éducation intellectuelle, dont l'instruction est un moyen nécessaire, sans doute, mais certainement insuffisant? — 1. *a*) Elle doit, en premier lieu, inspirer à l'en-

1. Boutroux, Avant-propos des *Questions de morale* (Paris, F. Alcan).

fant l'amour et le *respect absolu* de la vérité, car, sans cette probité intellectuelle, il ne saurait y avoir de véritable moralité. Le bien est vrai, en même temps qu'il est bien; il faut, par conséquent, que l'intelligence le reconnaisse comme tel, pour s'attacher à lui et permettre à la volonté de le réaliser.

b) Ce qui importe, en second lieu, — et cela par respect encore pour la vérité, — c'est de mettre l'intelligence en garde, et contre les affirmations trop absolues, et contre les négations trop tranchantes. La science est souveraine dans son domaine, mais son domaine est limité, et les plus importants problèmes que chacun de nous se pose sont précisément ceux qu'elle laisse à l'écart, se reconnaissant elle-même impuissante à les résoudre. Faire l'éducation de l'intelligence, c'est donc, à la fois, lui donner le sentiment de sa force et le sentiment de sa faiblesse : l'un qui nous affermit dans nos propres convictions, l'autre qui nous rend tolérants pour celles d'autrui.

c) C'est, en outre, savoir choisir entre les connaissances que l'on enseigne, car toutes ne sont pas éducatives au même degré; nous ne serions pas excusables d'écarter celles dont tous ont besoin dans la vie pour se procurer le nécessaire et accroître leur bien-être; mais il en est qui se rattachent à la morale, et auxquelles nous devons faire une place à part. « Tout, certainement, remarque M. Boutroux, n'était pas paradoxal dans la célèbre doctrine de Socrate, suivant laquelle l'homme qui possède la science du bien ne peut manquer de le faire. Une science, sans doute, n'est pas efficace, pour rendre l'homme meilleur, mais la science morale proprement dite est un important mobile d'action pour l'homme. »

En ce sens, l'*éducation se fait par l'instruction*; et cette éducation est la plus sérieuse et la plus profitable.

2. L'éducation intellectuelle se fait encore par *la manière dont l'instruction est donnée*. — *a*) Or, la première règle à suivre est « d'enseigner le moins possible et de faire trouver le plus possible »; l'esprit ne retient bien que ce qu'il a trouvé lui-même et parfaitement compris. C'est là ce qu'indiquait Vauvenargues sous une forme paradoxale, lorsqu'il disait : « Les choses que l'on sait le mieux sont celles qu'on *n'a jamais apprises* ». Donc, surveiller avec soin l'éveil de l'intelligence, provoquer au besoin son désir de connaître, l'amener à chercher d'elle-même ce qu'elle ignore et à vouloir le découvrir, lui faire aimer cet effort, en un mot, favo-

riser son développement spontané (*self-development*), telle doit être la préoccupation constante des éducateurs.

C'est là ce que résume nettement un maître contemporain. « Faire travailler les élèves, dit-il, tout est là. Le plus dévoué professeur aura beau faire, ce qu'il fera, quoique fort important, profitera beaucoup moins que ce qu'il aura fait faire à ses élèves. »

b) De cette règle découlent toutes les autres. Pour que l'enfant puisse s'intéresser à l'enseignement qu'on lui donne, il est nécessaire que cet enseignement soit proportionné à son degré d'intelligence et qu'il se transforme comme elle, la devançant un peu pour la tenir en haleine, mais lentement et progressivement pour ne la dérouter jamais. L'instruction qui n'est pas appropriée à l'esprit qui la reçoit, glisse sur lui sans le pénétrer : on a voulu hâter son développement, et, par le fait, on l'a retardé.

c) Enfin, l'activité intellectuelle doit être orientée et occupée de telle sorte que le travail lui *soit agréable*; et il le sera, le plus souvent, si les règles précédentes sont rigoureusement observées. L'intelligence, alors, non seulement s'instruira, c'est-à-dire acquerra les connaissances qui lui sont indispensables, mais, surtout, elle *apprendra à apprendre*, à chercher ses inspirations, non plus dans la seule autorité des autres, mais dans sa conscience et dans son jugement. Ceci est encore travailler à bien penser, comme le demandait Pascal, et par suite, se préparer à bien agir.

3. Pour apprécier, maintenant, la valeur d'une telle méthode, qui est essentiellement une méthode *active*, *progressive* et *attrayante*, il suffirait de l'opposer à la méthode contraire, si bien décrite, et, aussi, si bien critiquée par Montaigne et par Spencer. Nous verrions que si la méthode autoritaire et dogmatique tend trop souvent à faire des esprits dociles, mais étroits, bornés, et sans grande initiative, la méthode active seule peut réellement former des hommes libres.

(Pour plus de développements, consulter les sujets qui suivent et lire avec soin le chapitre II de *l'Éducation* de Herbert Spencer, l'avant-propos de M. Boutroux aux *Questions de morale* et dans *l'Éducation dans la famille*, les ch. VIII et IX sur l'Éducation intellectuelle.

25. — *Apprécier ce jugement d'un philosophe contemporain : « L'Instruction est bonne non pas en soi, mais par le bien qu'elle fait, notamment à ceux qui la possèdent ou l'acquièrent. — Si un homme, en levant le doigt, pouvait mettre tous les Français et toutes les Françaises en état de lire couramment Virgile et de bien démontrer le binôme de Newton, cet homme serait dangereux et on devrait lui lier les mains; car, si, par mégarde, il levait le doigt, le travail manuel répugnerait à tous ceux qui le font aujourd'hui, et, au bout d'un an ou deux,* deviendrait impossible en France[1]. »

La théorie que défend ici Taine peut se placer entre celle de l'*obscurantisme* qui considère le développement de l'instruction comme nuisible au bonheur de l'homme et à sa moralité, et celle des philosophes qui voient dans l'instruction une panacée universelle. — En effet, suivant Taine, l'instruction est bonne, mais seulement par le bien qu'elle fait; et, pour que ce bien soit aussi grand que possible, il importe qu'elle ne soit pas trop répandue. Il semble que l'idéal serait de réserver à la foule un enseignement primaire et essentiellement pratique, et à un petit nombre de privilégiés, l'enseignement supérieur. La raison qui nous en est donnée, c'est qu'un tel enseignement éloignerait de plus en plus du travail manuel : celui qui est capable de démontrer le binôme de Newton et de lire Virgile, devant considérer ce travail comme indigne de lui. La vie deviendrait alors impossible.

En exposant cette théorie, Taine songeait, sans doute, au nombre toujours croissant des candidats qui se pressent, chaque année, à l'entrée des carrières libérales. — Un fait incontestable, c'est que le travail manuel répugne à la plupart de nos élèves qui ont poussé un peu loin leurs études, — même quand ils n'y ont point réussi, — et qu'ils croiraient déroger en s'y livrant. De là, toute une légion lamentable de déclassés et d'incompris, qui sont à charge à eux-mêmes et à la société. Pour eux, sans aucun doute, un bon enseignement primaire, simple et pratique, eût mieux valu que les doctes leçons qui les ont mis à même de lire Virgile.

Si le jugement de Taine se bornait à cette constatation, il serait inattaquable, mais il a une portée plus haute, et, sous la forme qu'il revêt ici, il soulève plus d'une objection. — Et, d'abord, il est bien vrai que l'instruction vaut surtout par ses effets, mais si l'intelligence est faite pour connaître, si elle tend au savoir, comme la sensibilité tend au plaisir, il est bien difficile de soutenir d'une manière absolue qu'elle n'a, *par elle-même*, aucune valeur. En somme, la science vaut mieux que l'ignorance, et la science, c'est l'instruction qui nous la donne.

En outre, il est certain que si un homme avait le pouvoir de transformer subitement en savants tous les Français et toutes les Françaises, il en résulterait un trouble inévitable et bien des surprises fâcheuses. Mais une telle métamorphose n'est point à redouter. Admettons, d'ailleurs, pour un instant, qu'elle se produise, le mal serait-il si grand ? C'est peu probable, car tous étant intelligents reconnaîtraient bien vite la nécessité du travail manuel pour se procurer les choses nécessaires à la vie, et l'équilibre promptement se réta-

1. Cf. *Revue des Deux Mondes*, 1er juillet 1892.

blirait. En outre, ce travail, par cela même qu'il serait guidé par une intelligence plus ouverte, deviendrait beaucoup plus fécond : il produirait davantage avec moins d'efforts, et un temps plus long pourrait être consacré à l'étude. C'est pourquoi, loin de redouter la réalisation de l'idéal entrevu par Taine, nous l'appellerions plutôt de tous nos vœux, car, alors, il y aurait parmi les hommes vivant en société, plus de bien-être et plus de liberté.

26. — *Valeur éducative de la science. — Dans quelle mesure et à quelles conditions l'étude des sciences peut-elle servir à l'éducation des enfants?*

Plan du sujet.

But de l'éducation. — (Voy. sujet I.)

I. — 1. *a*) *Avantages généraux de l'étude des sciences.* — 1. Par leur discipline sévère, leurs méthodes lentes, sûres et rigoureuses, elles fortifient l'esprit et lui inspirent l'amour profond du vrai, auxiliaire indispensable de l'amour du bien.

b) En nous faisant connaître *ce que nous sommes*, et en mettant en relief la grande loi de la solidarité humaine, elles nous permettent de mieux apprécier *ce que nous devons être*, et à quoi nous sommes obligés envers nos semblables.

c) La science est moralisatrice encore, en combattant les deux grandes causes de nos discordes : l'ignorance et la misère; que de préjugés, de fables grossières et de superstitions barbares, n'a-t-elle pas fait disparaître jusqu'ici ?

d) Enfin, à tous ceux qui s'y adonnent sincèrement, avidement, « elle inspire la modestie, la tempérance, le respect de l'opinion d'autrui, c'est-à-dire la tolérance ». (Berthelot.)

2. *Avantages particuliers.* — Quant aux avantages particuliers qu'offre chaque science, prise isolément, ils ressortent de sa définition même. — *a*) Le grand mérite des sciences exactes estde donner à l'esprit de la précision et de l'exactitude, de le familiariser avec l'abstraction, de l'accoutumer à ne pas se payer de fausses raisons, et à former de longues suites d'idées et de raisonnements qui augmentent sa puissance et sa souplesse. Platon l'avait bien compris; aussi avait-il inscrit au frontispice de son école : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre! »

b) Les sciences physiques développent des qualités différentes, mais non moins nécessaires, en nous rendant capables d'observer et d'expérimenter avec soin, de découvrir, entre les milles circons-

tances qui accompagnent un fait, celles qui en sont les causes véritables, et aussi d'imaginer des hypothèses propres à nous conduire à la vérité.

c) Par l'étude des sciences naturelles, l'enfant s'habitue plus spécialement à saisir entre les choses des analogies proches ou lointaines, à les grouper et à les classer avec ordre, à dégager, en un mot, les rapports qui les unissent, et les différences qui les séparent; il s'initie même de plus en plus à la véritable beauté : observer la nature est, en effet, le meilleur moyen d'apprendre à l'aimer, et de combattre la mode et le mauvais goût qui nous en éloignent.

II. — *Insuffisance des études scientifiques.* — Nous croyons, cependant, qu'il serait dangereux de leur accorder la vertu souveraine que parfois leur attribuent des défenseurs trop zélés.

1. Et d'abord, nul doute que l'étude *exclusive* des sciences proprement dites ne présente des dangers. C'est là, du reste, l'opinion de tous les savants vraiment dignes de ce nom. C'était l'opinion de Newton, de Descartes, c'est celle de Stuart Mill, de Dumas, de Pasteur, de Dubois-Raymond, de M. Berthelot. « Séparées de l'esprit philosophique, les sciences, dit Dubois-Raymond, ne peuvent que rétrécir l'esprit et détruire le sens de l'idéal. » « Il convient, ajoute M. Berthelot, de compléter l'enseignement scientifique par un enseignement littéraire *subordonné* (?) auquel nul homme cultivé ne saurait demeurer étranger. »

2. Maintenant, de même que chaque science a ses avantages particuliers, elle a ses inconvénients qui lui sont propres. — *a*) Les sciences mathématiques habituent sans doute l'esprit à la rigueur et à la précision, mais leurs raisonnements ne portent que sur des abstractions, et, dans la vie, c'est sur des réalités que l'on raisonne. Vouloir appliquer partout la rigueur des déductions mathématiques, c'est s'exposer aux plus fâcheuses méprises.

b) Les sciences physiques et naturelles nous donnent la précieuse habitude d'observer avec soin, mais elles n'attirent notre attention que sur des objets matériels. N'est-il pas à craindre, alors, que notre intérêt se concentre sur ces seuls objets, et qu'en nous se développe, outre mesure, bien qu'on affirme le contraire, l'esprit positif, qui n'est pas sans danger dans les domaines de la vie privée et de la vie sociale?

c) Enfin, comme on l'a dit souvent, la science promptement enivre :

comme la foi, elle a ses intolérants et ses fanatiques; or, le fanatisme et l'intolérance, d'où qu'ils viennent, sont des fléaux.

III. — *Moyens de rendre éducatif l'enseignement des sciences.* — Quelque sérieux que soient ces dangers, surtout pour les hommes qui n'ont qu'effleuré la science, nous croyons qu'il est facile de les conjurer avec un peu de tact et de prudence.

1. Les sciences mathématiques valent sans doute par elles-mêmes, mais combien il serait aisé d'en accroître la vertu éducatrice, si l'on s'inspirait un peu mieux des sages conseils du père Girard, par exemple, et si l'on choisissait avec plus de soin les problèmes que l'on propose! Que de leçons précieuses on en tirerait sur la puissance de l'épargne, ou sur les effets de certains vices! Que les maîtres surtout ne pensent pas qu'ils ont achevé leur tâche quand ils ont appris aux élèves les principes si nécessaires de l'arithmétique et de la géométrie : ces connaissances valent principalement par l'usage que l'on en fait, et il importe de leur apprendre à s'en bien servir.

2. Il en est de même des sciences physiques et naturelles : si l'on sait habilement en diriger l'étude, si l'on ne craint pas d'indiquer ce qu'en définitive elles laissent toujours d'inexpliqué, si l'on est capable de faire comprendre l'ordre et l'harmonie qui règnent entre toutes leurs lois, on peut ouvrir même l'esprit des enfants aux idées les plus hautes, développer en eux le sens de l'idéal, frapper leur imagination après avoir fortifié leur jugement, et émouvoir leur cœur après avoir éclairé leur raison. Ainsi comprise et ainsi enseignée, la science porte avec elle sa poésie et sa moralité; et alors, nous n'avons plus à craindre les dangers que tout à l'heure nous avons signalés. (Pour plus de développements, cf. Fouillée : *L'enseignement au point de vue national*, chap. II. — Berthelot : *La science éducatrice* [*Revue des Deux Mondes*, 1er février 1895]. — Brunetière, *Éducation et instruction.* — P. Félix Thomas : *Morale et éducation*, chap. I, et *Éléments de philosophie scientifique*, p. 99 et suivantes. (Paris, F. Alcan.)

27. — *Comment concevez-vous l'évolution des facultés mentales chez l'enfant? Conséquences de cette conception au point de vue pédagogique.*

Observations générales et plan du sujet.

Disons de suite que ce sujet, pour tous ceux qui en comprennent bien le sens et la portée, est d'une difficulté extrême. En effet, si

l'évolution de l'intelligence humaine, notamment pendant l'enfance et pendant la jeunesse, est un fait qui s'impose à tous, la loi même de cette évolution est encore à trouver ; et il suffit, pour s'en rendre compte, de passer rapidement en revue les trois formules principales que l'on nous en a données et les objections qu'elles soulèvent.

I. — *Théorie de Malebranche.* — *a*) Suivant *Malebranche*, les progrès que nous constatons dans l'intelligence de l'enfant, seraient dus à l'accroissement des connaissances et à l'acquisition de bonnes habitudes, plutôt qu'à l'éveil et à l'apparition de facultés jusqu'ici endormies ou absentes. « *Les plus petits enfants*, écrit-il, *ont la raison aussi bien que les hommes faits*, quoiqu'ils n'aient pas d'expérience. Il faut donc les accoutumer à se conduire par la raison, puisqu'ils en ont. C'est éteindre leur raison et corrompre leurs meilleures inclinations, que de les tenir dans leurs devoirs par des impressions sensibles.... Si on les éloignait autant qu'il se peut de leurs plus petits plaisirs, on pourrait leur apprendre, *dès qu'ils sauraient parler*, *les choses les plus difficiles et les plus abstraites*, ou, tout au moins, les mathématiques sensibles. Il ne faut instruire les enfants par les sens, que lorsque la raison ne suffit pas[1]. »

b) Ce que Malebranche a bien vu, c'est que l'enfant se sert de la raison beaucoup plus tôt qu'on ne le pense. Mais ce qui est non moins incontestable, c'est que sa raison s'exerce d'une manière inconsciente. Il s'en sert, pendant longtemps, comme il se sert de ses muscles et de ses tendons, sans le savoir. Ce qui est incontestable, en second lieu, c'est que la réflexion, qui peut être considérée comme une mise en œuvre de la raison, ne s'applique pas avec une égale facilité à toutes choses. Ce qui attire surtout l'enfant, c'est le monde sensible ; c'est sur les phénomènes extérieurs que son attention se porte d'abord ; réfléchir à ses propres sentiments, s'analyser lui-même, lui est à peu près impossible. Ce qui est incontestable, enfin, c'est que certaines fonctions supérieures, et notamment l'abstraction, lui est peu familière, et que lui imposer des travaux où elle joue le principal rôle, c'est se méprendre lourdement. Malebranche semble s'en être rendu compte lui-même lorsqu'il restreint l'étude des mathématiques à l'étude des mathématiques sensibles. Il est donc inexact que nous puissions apprendre à nos tout petits, dès qu'ils savent parler, « les choses les plus difficiles et les plus

1. Malebranche, *Recherche de la vérité.*

abstraites ». L'expérience de chaque jour nous prouve que nos efforts seraient perdus.

II. — *Théorie de Rousseau.* — *a*) Tout autre est la théorie de *Rousseau*. L'âme apporte, sans doute, en naissant, toutes ses facultés; mais ces facultés, elle les contient comme la graine contient la tige, la fleur et les fruits. La raison et la réflexion, le pouvoir d'abstraire et de généraliser, n'existent d'abord qu'à l'état virtuel; c'est plus tard qu'ils font leur apparition et se développent. Seulement, suivant Rousseau, ce développement ne s'effectue pas d'une manière régulière et continue, mais bien par *crises successives*. De là, plusieurs phases différentes, auxquelles correspondent, dans l'intelligence, des caractères différents. Pendant la première période, qui comprend l'enfance proprement dite, c'est-à-dire tout le temps pendant lequel l'enfant est incapable de parler, celui-ci « n'aurait ni sentiments ni idées; à peine aurait-il des sensations, et il ne sentirait même pas sa propre existence ». Cette période s'étend jusqu'à la troisième année. — La seconde s'étend jusqu'à la douzième ou à la treizième. Rousseau la caractérise en disant qu'à cet âge « les forces de l'enfant se développent bien plus rapidement que ses besoins ». « Par conséquent il peut plus qu'il ne désire. » Il y a, en lui, comme un trop plein de sève qui demande à se dépenser, un surcroît d'énergie qui est, pour ainsi dire, sans emploi. « C'est donc le temps des travaux, des instructions et des études; et, ajoute Rousseau, remarquez que ce n'est pas moi qui fais arbitrairement ce choix, c'est la nature elle-même qui l'indique. » — Enfin, survient la dernière crise, vers l'âge de quinze ans, qui amène le passage de l'enfance à l'adolescence. Cette crise est celle de la puberté. C'est à ce moment que l'imagination se montre le plus ardente, la volonté le plus avide d'indépendance et de liberté, c'est même à ce moment que s'éveillerait seulement la vraie sensibilité, celle qui n'a pas uniquement sa source dans l'égoïsme et qui sait aimer. A cette période nouvelle convient une éducation nouvelle, la plus importante. « Jusqu'ici, nos soins n'ont été que des jeux d'enfant; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires, est précisément celle où la nôtre doit commencer. »

b) Ce qu'il faut retenir de cette analyse, c'est que, dans l'évolution mentale, se produisent bien réellement des soubresauts et des crises, comme il s'en produit d'ailleurs dans l'évolution organique,

et que l'éducateur doit en tenir compte. Mais rien de plus arbitraire que la date fixée pour chacune des crises dont s'occupe Rousseau. En réalité, il est impossible de donner sur ce point des indications précises. Il est des esprits étonnamment précoces, comme il en est d'extraordinairement tardifs. Le climat, le milieu, l'hérédité, l'éducation sont autant de facteurs qui hâtent l'éclosion des facultés intellectuelles où qui les retardent, et dont Rousseau ne paraît tenir aucun compte. — Il ne semble pas davantage que les caractères propres de la vie mentale, avant et après chaque crise, soient d'une exactitude rigoureuse. Contrairement à ce qu'on nous affirme, l'intelligence de l'enfant tout jeune est extrêmement mobile et féconde. Même avant de posséder le langage, elle s'exerce sans cesse, et s'instruit, et il serait facile de discerner dans ses mouvements et dans ses actes, des traces non douteuses de réflexion et de jugement. Enfin, c'est de douze à quinze ans que l'enfant devrait, suivant Rousseau, apprendre toutes les connaissances qu'il est indispensable de posséder; c'est dans ce court intervalle de trois années que devraient être enfermées les études proprement dites; or, il suffit de faire appel à sa propre expérience, pour comprendre combien est chimérique un semblable système.

III. — *Théorie de Spencer.* — *a*) La théorie *de Spencer* diffère sur plusieurs points importants de celle de Rousseau. — Suivant Spencer, l'évolution intellectuelle de l'enfant, serait soumise aux mêmes lois que l'évolution générale du monde. Elle s'opérerait non par soubresauts et par crises, mais par une série de modifications infinitésimales, de changements insensibles mais continus, dont l'aboutissement est toujours un progrès. — Or cette évolution se caractérise par un triple passage de *l'homogène à l'hétérogène ou du simple au composé*; *de l'infini au défini*, *et du concret à l'abstrait.* Par conséquent, l'éducateur ne pourra agir efficacement sur l'esprit que s'il se conforme à cette marche de la nature; c'est pourquoi Spencer nous trace le tableau des connaissances qu'il faut enseigner à l'enfant de manière à le préparer à la vie complète, et nous indique dans quel ordre il convient de les hiérarchiser. (Voyez sujet n° 8.)

b) En insistant, comme il l'a fait, sur la nécessité de suivre attentivement la nature, et d'élever graduellement l'intelligence, de l'indéfini et du concret qui l'intéressent d'abord, au défini et à l'abstrait qu'elle n'entend que plus tard; en recommandant aux maîtres de partir du sensible et de multiplier les leçons de choses, H. Spencer

a rendu à l'enseignement et à l'éducation des services que nul aujourd'hui ne conteste. Toutefois, bien des objections se présentent encore. Et d'abord, il est douteux que l'esprit aille toujours du simple au composé, comme on nous l'affirme. Cette marche est, il est vrai, celle que suit ou que doit suivre le savant conformément au précepte de Descartes, pour parvenir à la science; mais ce n'est point celle de l'enfant qui, tout jeune, cherche à s'instruire. En second lieu, si la loi de l'évolution est incontestable, il est incontestable également que l'évolution mentale ne se fait pas d'une manière uniforme; et, sur ce point, J. J. Rousseau est plus près de la vérité que H. Spencer. Enfin, en indiquant dans quel ordre les études doivent être abordées, H. Spencer va à l'encontre des principes mêmes qu'il a défendus, comme nous l'avons déjà montré. (Sujet 8.)

IV. — *Conclusion et complément de ces analyses.* — Comme on le voit, le résultat de cet examen critique n'est pas purement négatif, et plusieurs vérités importantes s'en dégagent. La première, c'est qu'en naissant, l'enfant apporte bien avec lui toutes les facultés mentales qu'il utilisera plus tard; mais plusieurs d'entre elles n'existent qu'à l'état virtuel, et attendront pour s'affirmer que le corps et l'esprit soient suffisamment développés. La seconde, c'est que cette évolution s'effectue, non d'une manière uniforme, mais par bonds et par crises plus ou moins soudaines et profondes. La troisième, c'est que l'intelligence, à l'origine, est stimulée surtout par les impressions sensibles. Ce qui l'attire, d'abord, est l'*utile*, car son but est non de connaître pour connaître, mais de connaître pour éclairer l'action; puis, à l'attrait de l'utile s'ajoutent peu à peu celui du Beau et celui du Bien, à mesure qu'elle s'ouvre et s'épanouit davantage.

A ces règles générales, nous ajouterons les deux suivantes. La première, c'est que toutes nos fonctions mentales traversent dans leur évolution trois phases bien distinctes. Elles s'exercent, d'abord, d'une manière toute spontanée et irréfléchie. C'est dans le demi-jour de la conscience que travaillent les sens, la mémoire, toutes les facultés d'élaboration. Puis la réflexion intervient, l'esprit cherche à se conduire après avoir été conduit, à classer ses connaissances, à se rendre compte. Alors toutes nos fonctions revêtent des caractères nouveaux, se disciplinent, se fortifient. Enfin, à la vie réfléchie, toute de lumière, succède une vie plus facile, presque inconsciente comme la première : c'est le règne de l'habitude.

La deuxième règle, entrevue par Aristote, formulée par le moyen âge, illustrée par les découvertes des contemporains, peut s'énoncer ainsi : *La vie intellectuelle devient de plus en plus parfaite à mesure que l'être se meut davantage lui-même, c'est-à-dire que la volonté devient plus forte et plus libre*. D'où cette loi suprême, capitale, qui montre bien dans quelle mesure l'éducation intellectuelle peut être une éducation morale : Il faut amener les enfants à réfléchir le plus possible par eux-mêmes, à se convaincre par les raisons qu'ils trouvent, non par les raisons qu'on leur impose ; à chercher dans leur conscience et non dans les livres leurs propres raisons de croire.

Si les remarques précédentes ont été bien comprises, il sera relativement facile d'en tirer les applications pratiques et de tracer d'une manière méthodique le plan du sujet proposé.

V. — *Plan du sujet.* — 1. Importance pour l'éducateur de bien connaître l'évolution des facultés mentales. — 2. Difficulté de formuler les lois de cette évolution, par suite des différences que l'on constate chez les enfants suivant les âges, les milieux, etc.... — 3. Règles générales que l'on peut considérer comme définitivement établies. — 4. Applications pratiques. (Cf. les sujets suivants : sur l'attention, la mémoire et l'abstraction.)

28. — *De l'éducation progressive. Comment la concevez-vous à l'école primaire et à l'école normale ?*

L'éducation *progressive* est, comme l'indique son nom, celle qui suit la « marche » de l'esprit, proportionne à son degré de développement ses leçons et ses conseils, et mesure à sa force l'effort qu'elle en exige. Tout ce que nous avons établi dans la précédente analyse, peut donc s'appliquer ici. Seulement, pour préciser davantage et répondre pleinement à la question posée, il faudrait comparer entre eux les programmes et les méthodes qui sont appliqués au cours élémentaire, au cours moyen, au cours supérieur, et à l'école normale, en montrant comment une part de plus en plus large est faite, peu à peu, à la réflexion et à la raison. Une remarque importante qui doit nous guider dans cet exposé comme dans tous ceux qui vont suivre, c'est que, malgré la prédominance de certaines fonctions, à certains âges, l'*intelligence est toujours*

1. « Quel ne serait pas le progrès possible de l'humanité, si à l'ordre d'évolution de la nature correspondait une éducation appropriée, assez sûre de ses principes et de ses règles pour seconder l'œuvre des instincts héréditaires ou innés ; assez vigilante pour commencer cette œuvre dès le berceau, pour organiser autour de l'enfant un milieu favorable, pour écarter dans ce qu'il voit, dans ce qu'il entend, tout ce qui peut contrarier et faire dévier les tendances naturelles de la sensibilité et de l'intelligence ; enfin assez éclairée pour fournir à la faiblesse de l'enfant tout ce qu'elle réclame de secours, d'appui, et aussi d'excitation ! » (Compayré, *L'évolution intellectuelle*, p. 367.)

tout entière dans chacune de ses opérations. Par conséquent, même quand on s'adresse plus spécialement aux sens et à la mémoire, il faut songer à la raison, comme en s'adressant à la raison, il faut songer à la mémoire et à l'imagination. C'est en se conformant à cette règle capitale, qu'on écartera de son enseignement, d'une part, toutes les niaiseries et toutes les inutilités qui souvent l'encombrent, d'autre part la sécheresse qui le stérilise; que l'on affranchira peu à peu l'esprit en le fortifiant et en développant d'une manière harmonieuse ses multiples énergies.

(Cf. l'*Éducation progressive de Mme Necker de Saussure.*)

B. — De l'éducation des sens et de la conscience.

29. — *De l'éducation des sens. Moyens de la diriger.*
Observations générales.

I. — *Historique du sujet. Son importance.* — Le problème de l'éducation des sens est, généralement, l'un de ceux qui nous préoccupent le moins. Nous savons, en effet, que la nature se charge elle-même, en partie du moins, de cette éducation; et, volontiers, nous lui abandonnons toute la tâche. En outre, dans nos nations civilisées, ne semble-t-il pas que le rôle des sens aille en s'atténuant de plus en plus, grâce à la sécurité plus grande dont nous jouissons, aux indications plus nombreuses qui nous sont offertes de toutes parts, et aux instruments qui permettent de contrôler promptement nos appréciations sur les choses ? Il n'est donc point surprenant que, moins exercés, ils s'émoussent, et soient, chez la plupart d'entre nous, des guides beaucoup moins sûrs qu'ils ne l'étaient chez nos ancêtres, qu'ils ne le sont encore chez les peuples primitifs. C'est pourquoi, à la suite de J.-J. Rousseau, de Cochin, de Pestalozzi, de Frœbel, de Mme Pape-Carpentier, on a cherché de nos jours, et non sans raison, à réagir enfin contre cette indifférence des parents et des maîtres. S'il est vrai que des sens nous viennent les premiers matériaux de la pensée et les premières indications sur l'utilité des objets qui nous entourent, travailler à leur perfectionnement n'est-ce pas préparer des richesses pour l'imagination, et garantir le jugement contre bien des erreurs? A combien d'ennuis nous expose une perception confuse, et de combien de jouissances elle nous prive? quels services, au contraire, ne rendent pas, notamment à l'ouvrier, suivant le métier qu'il exerce, soit la vue, soit l'ouïe? Donc, l'éducation des sens s'impose, et nous ajouterons qu'elle s'impose la première : la seule difficulté est d'en bien comprendre la nature.

II. — *Vrais caractères de l'éducation des sens.* — Nous nous bornerons ici à rappeler deux principes que nous supposons connus de tous.

Le premier, c'est que les sens nous font connaître, non les choses elles-mêmes, mais leurs impressions sur nous. Les sensations qu'ils nous donnent, sont de simples signes que l'esprit doit interpréter. Par conséquent, leur richesse, leur originalité et la valeur de leurs indications, dépendent, et de la structure particulière des organes, et de l'intelligence qui s'en sert. En outre, de ces deux facteurs, le dernier est le plus important, car nous savons, par expérience, qu'il ne suffit pas d'avoir de bons yeux pour bien voir, et qu'ils sont nombreux ceux qui ont des oreilles et n'entendent point.

Le second principe c'est que nos sens s'exercent ensemble le plus souvent, leurs données s'associent d'une manière de plus en plus indissoluble, de telle sorte qu'ils se prêtent un mutuel concours, et tendent à se remplacer les uns les autres, d'où, pour l'esprit, un moyen commode de se renseigner promptement, mais aussi une source féconde d'erreurs[1].

De ces deux principes nous pouvons dégager maintenant les caractères généraux de l'éducation qui nous occupe. Puisque la nature des sensations dépend de l'état même des organes des sens, nous devons veiller à ce qu'ils restent sains, et s'assouplissent par un exercice régulier. En second lieu, comme les données des sens n'ont de valeur qu'autant qu'elles sont bien interprétées, c'est à cette interprétation qu'il faut songer de bonne heure, en développant l'attention. L'éducation des sens, à ce point de vue, est, avant tout, une éducation du jugement. Enfin, comme les sens, dans une certaine mesure, peuvent se suppléer, il faut habituer l'esprit à saisir les rapports qui les unissent, à contrôler les données des uns par les données des autres, et à se mettre en garde, ainsi, contre les erreurs possibles. Nous avons, dès lors, toute indiquée, la marche à suivre dans cette étude.

III. — *Application de ces principes.* — 1. *De l'éducation physique des sens.* — Bien que tous les sens aient leur importance, il convient d'insister spécialement, croyons-nous, sur l'éducation du toucher,

1. Nous supposons ici connues, la distinction classique des perceptions naturelles et des perceptions acquises, et toutes les objections que l'on tire des prétendues erreurs des sens contre la valeur de leur témoignage. On trouvera sur ce point des renseignements suffisants dans tous les traités de psychologie.

de l'ouïe et de la vue. Tout ce qui concerne l'éducation physique du toucher et de l'ouïe rentre dans les règles générales que nous avons indiquées déjà. (Cf. sujet n° 16.) Au sujet de la vue, les règles sont bien plus précises. La propreté des yeux, le mode d'éclairage de la classe, la disposition des tables sur lesquelles s'appuient les enfants, la manière dont sont imprimés les ouvrages mis entre leurs mains... autant de points qui doivent préoccuper les maîtres. Des instructions très précises leur ont été données, d'ailleurs, dans des circulaires qu'ils doivent connaître, et dont la mise en pratique éviterait bien des maladies fâcheuses, et pourrait même atténuer certaines infirmités, comme la myopie, par exemple, qui devient de plus en plus fréquente.

2. *De l'éducation intellectuelle.* — Cette éducation est plus délicate et plus importante encore; elle consiste à développer l'*art de voir*, l'*art d'entendre*, et l'*art de se mouvoir*.

A) *L'art de voir.* — Une bonne vue doit : *a*) voir de loin; *b*) distinguer toutes les couleurs; *c*) apprécier tous les détails. Or, nous savons que les enfants sont très inégalement doués sous ces rapports. Il s'agit donc, par une série d'expériences intelligemment choisies, de les amener à apprécier peu à peu les distances, à juger des nuances, des formes et des mouvements. Les principaux auxiliaires du maître dans cette tâche sont, le *dessin* et la *peinture*.

B) *L'art d'entendre.* — Une bonne ouïe doit : *a*) entendre de loin; *b*) entendre les moindres sons; *c*) en distinguer la hauteur et le timbre. Sur ces points, encore, des différences profondes existent entre nous tous, différences que l'éducation peut, non pas supprimer, mais atténuer considérablement; et cette éducation se fait principalement par la musique, à laquelle nous n'accordons peut-être pas encore, dans notre enseignement, toute la part qui lui revient.

C) *L'art du mouvement.* — Si l'on songe à la gaucherie de certains élèves, qui ne savent ni se servir de leurs mains, ni marcher, ni parler, on comprendra la nécessité de cette éducation toute spéciale du sens du mouvement, à laquelle, d'ordinaire, nous ne prêtons aucune attention. Or, ici encore, c'est par le jugement que cette éducation doit se faire, car l'adresse suppose toujours l'intelligence des mouvements accomplis. Nos plus précieux auxiliaires dans ce cas, sont, la marche, la gymnastique, le dessin et le jeu.

Si nous voulions, en terminant, montrer à quels résultats merveilleux l'éducation peut conduire, il nous suffirait de citer les exemples bien connus des aveugles et des artistes musiciens, dont l'ouïe

atteint une finesse prodigieuse; ceux des sourds de naissance, dont la vue est si habile qu'ils lisent la parole sur nos lèvres, et des ouvriers tapissiers qui arrivent à discerner jusqu'à 1 500 nuances dans une même couleur; celui, enfin, des aveugles sourds-muets, dont le toucher devient si délicat, qu'ils peuvent lire l'écriture en points avec leurs doigts, aussi vite que nous lisons avec nos yeux l'écriture ordinaire, et exécuter des travaux, des dentelles, par exemple, d'une extrême complexité. Tous ces faits contribueraient à mettre en relief la grande loi que nous énoncions au début, et qu'il ne faut jamais oublier, c'est que toute éducation est, avant tout, œuvre d'intelligence.

Remarque. — Nous avons simplement groupé ici les idées principales sur lesquelles il est nécessaire de réfléchir. Comme ce sujet offre un intérêt tout particulier, on fera bien de lire pour plus de développements : 1° Fonsagrives : *L'éducation physique des garçons*, où se trouvent, sur l'éducation propre à chaque sens, les renseignements les plus précis et les plus pratiques. — 2° Compayré : *De l'évolution intellectuelle*, où l'auteur montre comment les sens peu à peu s'affinent et nous fournissent des sensations de plus en plus riches et variées; 3° Mme Pape-Carpentier : *Notice sur l'éducation des sens*; 4° Bernard Pérez : *Les trois premières années de l'enfant* (Paris, F. Alcan); 5° Bain : *Les sens de l'intelligence* (Paris, F. Alcan); 6° Thamin et P. Janet : *Psychologie appliquée*, p. 226 et suivantes; 7° Preyer : *L'âme de l'enfant* (Paris, F. Alcan).

30. — *Quelle part convient-il de faire au dessin et à la musique dans l'enseignement primaire?*

Pour traiter cette question d'une manière aussi complète qu'il est possible de le faire dans une dissertation, il faudrait examiner successivement la musique et la poésie aux différents points de vue : 1° de l'éducation des sens (ce qui nous ramènerait au sujet précédent); 2° de l'éducation intellectuelle et de l'éducation artistique; 3° de l'éducation sociale et morale. L'important serait, dans les développements, de ne point oublier à quels enfants on s'adresse, et quelle fin on poursuit, afin de ne paraître point accorder à la musique et au dessin une place qu'ils ne sauraient avoir. On pourra consulter : *L'art et la poésie chez l'enfant*, de B. Pérez (Alcan); *La psychologie appliquée à l'éducation*, ch. IV, de Rauh et de Salonnes; et notre livre de *La Suggestion* (p. 50 et p. 123).

31. — *De l'attention. Ses causes. Principaux moyens de l'éveiller et de la diriger chez les enfants.*

Sommaire.

L'esprit, qui reçoit, à chaque instant, de nombreuses impressions des choses, est loin de faire à toutes le même accueil. La plupart d'entre elles, en effet, le trouvent indifférent, et ne laissent de leur passage qu'une trace confuse; quelques autres, au contraire, l'*étonnent*, l'intéressent, et l'amènent à les étudier pour les mieux connaître. C'est pour caractériser ces deux états de l'esprit, que, dans le langage ordinaire, nous opposons souvent *voir* à *regarder*, *entendre* à *écouter*, *toucher* à *palper*, *goûter* à *déguster*, et *sentir* à *flairer*. L'un de ces états est surtout *passif*; l'autre est essentiellement *actif*, et c'est à ce dernier que nous donnons le nom d'attention.

I. — *Analyse de l'attention.* — 1. Si nous analysons de plus près un phénomène d'attention, nous remarquons bien vite en lui deux éléments distincts, que souvent on confond ou dont l'on dénature le rôle et la portée. Être attentif, c'est avoir ou tenir son esprit *tendu*, mais c'est aussi *attendre*; c'est *attendre* une vérité que l'on ignore, une révélation que l'on pressent, quelque chose de nouveau que l'on désire. Quand le premier de ces éléments existe seul, il n'y a pas d'attention proprement dite, mais bien fascination (ex. : l'enfant qui, pendant la leçon du maître, suit une ombre sur le mur; le visiteur qui, dans un musée, s'arrête ébloui devant un tableau; tous ceux dont l'esprit est comme hypnotisé par une impression dominante).

2. Mais, si ce premier état n'est point encore l'attention, il en est, d'ordinaire, le prélude. En effet, il est rare, surtout chez l'enfant, que cette fascination dont nous venons de parler dure longtemps; or, supposons que l'esprit, au lieu de s'abandonner entièrement à la sensation qu'il éprouve, cherche à s'en rendre compte, et, aussitôt, le phénomène précédent se transforme. L'esprit reste tendu, mais la cause de cette tension n'est plus hors de nous, *elle est en nous*. C'est de nous que partent l'impulsion et la direction; et la raison de ce changement se trouve dans l'éveil de l'intelligence qui, surprise, étonnée, tient à préciser les données des sens. *L'intelligence*, telle est donc la force qui va nous affranchir la première, en nous fournissant l'occasion de réagir contre l'attrait aveugle de la douleur ou du plaisir. Quand elle a fait son apparition, nous nous trou-

vons, en quelque sorte, mis en demeure de choisir : il faut ou satisfaire sa curiosité, ou y renoncer. C'est alors que la *volonté* intervient, faible, d'abord, puis de plus en plus forte, suivant les individus, et, de son intervention, dépendent, dans le plus grand nombre des cas, la force et la fécondité de l'attention.

3. Comme on le voit, l'attention n'est pas une faculté spéciale ajoutée à nos autres facultés, c'est le mode général de toutes nos opérations intellectuelles : une manière de penser qui suppose déjà la pensée, une action, ou mieux, une réaction de l'esprit se fixant sur un objet pour le mieux connaître. On ne saurait donc ni la réduire, comme Condillac, à une sensation dominante, ni la réduire, avec Maine de Biran, Jouffroy et Cousin, à une simple tension de la volonté et à un effort libre : Dans le premier cas, l'on méconnaîtrait l'élément actif qu'elle renferme, dans le second, on exagérerait celui de la volonté. La vérité, c'est qu'elle intéresse l'âme tout entière. Voyons maintenant quelles causes contribuent à l'éveiller et à la fortifier.

II. — *Causes de l'attention.* — Ces causes sont extrêmement complexes et peuvent agir simultanément dans des rapports infiniment variés. Nous nous bornerons à les signaler ici. Notons d'abord que l'attention peut être provoquée et soutenue par des causes purement *objectives*, c'est-à-dire, par les propriétés mêmes des choses qui nous entourent, leur grandeur, leur nouveauté, leur étrangeté, etc. — Toutefois, nous savons tous que les mêmes objets sont loin de nous frapper également, et que la vivacité, la durée, et même la direction de l'attention dépendent surtout de notre *aptitude à sentir, à connaître et à vouloir.* Ces causes *purement subjectives* sont, de toutes, les plus importantes. Chacun possède ses *inclinations propres* qui dépendent et de l'organisme et de l'héridité, et s'attache de préférence à ce qui les flatte et peut les satisfaire. Nous sommes donc *désireux de connaître*, mais nous ne sommes pas tous attirés vers les mêmes études : Ce qui intéresse certains esprits, ce qui les séduit et les retient, ce sont les faits, les apparences, l'incessante mobilité des sons, des formes, et des couleurs; ce qui préoccupe, au contraire, les autres, ce sont les causes et les lois. Ceux-là écoutent bien, ceux-ci observent davantage. Enfin, dans d'autres cas, c'est dans la *volonté*, surtout, que l'attention a sa cause, et c'est pourquoi nous sommes capables de nous appliquer à certains travaux, malgré la répulsion qu'ils nous inspirent, et les difficultés qu'ils présentent.

C'est lorsque toutes ces causes se trouvent réunies que l'attention est vraiment féconde; car, alors, elle est durable, et l'esprit peut s'appliquer tout entier à son objet, l'entourer en quelque sorte, et l'isoler pour en découvrir jusqu'aux moindres détails. Il est d'ailleurs à remarquer, — et cette remarque est importante, — que cette entente et cette conspiration d'efforts tendent de plus en plus à s'établir lorsque l'attention se prolonge. Lorsque le cœur est satisfait et que la curiosité est éveillée, n'est-il pas naturel et logique que la volonté achève l'œuvre qu'elles ont commencée ? De même, quand c'est la volonté qui a imposé l'attention à l'esprit, il n'est point rare que l'intelligence et la sensibilité se laissent à leur tour séduire. C'est pourquoi beaucoup d'occupations entreprises à contre-cœur, finissent par devenir agréables; mais tant que cet accord n'est pas établi, l'attention n'est que superficielle et passagère.

III. — *Évolution du pouvoir d'être attentif chez l'enfant.* — Cette lutte entre les différentes causes possibles de l'attention, est surtout manifeste dans l'enfance, où nous voyons la passivité lentement s'effacer, pour laisser un champ plus large à l'activité libre.

Pendant de longs mois, l'enfant est l'esclave des choses; son esprit est comme l'aiguille aimantée qui obéit, docile, aux moindres influences du dehors; aussi, ne sait-on jamais s'il est vraiment attentif. — En tous cas, jusqu'à la cinquième et sixième année, ce qui influe surtout sur son attention, c'est certainement la sensibilité. La volonté n'intervient qu'en coup de vent, rarement d'une manière soutenue et suivie. Aussi l'application prolongée est-elle extrêmement pénible aux petits enfants. Il leur faut constamment des impressions nouvelles et des impressions *agréables*. Gardons-nous cependant de croire qu'ils ne s'attachent qu'à l'utile, comme on l'a soutenu; ils aiment à connaître pour connaître; ils aiment aussi, et d'une manière désintéressée, les choses qui leur paraissent *belles*, et l'influence de la beauté peut être sur eux très efficace.

A mesure que la personnalité s'accuse, une foule d'autres sentiments interviennent qui tout en dirigeant leur attention, peuvent en centupler la puissance, notamment lorsque l'enfant grandit au milieu de camarades avec lesquels, chaque jour, il doit se mesurer. Ces sentiments sont : l'amour-propre, l'émulation, le désir de faire plaisir aux siens, le désir, aussi, de ressembler aux personnages dont on lui a parlé, et dont il a fait, dans son imagination, des héros.

Enfin, faiblement, d'abord, puis de plus en plus éloquente, inter-

vient la Raison qui fait entendre la voix du devoir, et, peu à peu, éclaire, tempère ou contient les sentiments qui précèdent et dont la pureté n'est pas toujours sans mélange.

IV. — *Moyens de stimuler et de diriger l'attention.* — Diriger cette attention si mobile et si capricieuse, telle est, de toutes les tâches qui nous incombent, la plus délicate et la plus importante. Quant aux moyens d'y réussir nous ne saurions évidemment songer à les énumérer tous; il en est, d'ailleurs, qui ne s'enseignent pas, et que le tact et l'amour des enfants, seuls, suggèrent. Nous nous bornerons à dégager quelques conclusions faciles à développer, et qui, logiquement, découlent de nos analyses psychologiques. — 1. En premier lieu, il est essentiel que le maître posséde lui-même la qualité qu'il veut donner à ses enfants, et qu'il ait toujours l'esprit en éveil afin de ne jamais confondre la vraie et la fausse attention chez ceux qu'il dirige. Que de fois nous croyons nos élèves fort attentifs à nos leçons, alors que leur imagination poursuit des chimères! — 2. En second lieu, les attitudes du corps influant sur le travail de l'intelligence, il est indispensable de combattre les attitudes nonchalantes et affaissées qui inclinent à la paresse, comme il est humain et prudent de n'imposer jamais d'attitudes pénibles et fatigantes qui forcément portent à la distraction (bancs mal commodes, rester trop longtemps debout, écrire sur ses genoux, etc.). — 3. En troisième lieu, comme l'attention, surtout chez l'enfant, est tributaire de la *sensibilité*, l'essentiel est de l'intéresser en faisant appel aux différents sentiments que nous signalions tout à l'heure, et même, à l'occasion, mais de la façon la plus discrète possible, aux récompenses et aux punitions. — 4. Quant au moyen le plus sûr de satisfaire son *intelligence*, c'est de se mettre à sa portée et d'être toujours clair. « Il y a une chose dont on ne se lasse jamais, c'est de comprendre; » c'est aussi de varier son enseignement, en évitant cependant d'attirer sur trop de choses, en peu de temps, l'attention de l'enfant, car nous le rendrions ainsi incapable de réfléchir. — 5. Enfin, puisqu'il n'y a pas d'attention proprement dite sans volonté et sans dépense de force, il convient de ne pas trop le mettre à l'épreuve. Quand on provoque l'effort, il faut le maintenir jusqu'au point où, en se prolongeant, il entraînerait la fatigue et le dégoût du travail. Mais quel est ce point? Il en est de lui comme du juste milieu dont parle Aristote, et qui, dit-il, ne peut être aperçu que par ceux qui ont du jugement et de l'expérience.

32. — « *L'attention, dit M. Ribot, a pour condition immédiate et nécessaire l'intérêt; elle n'est pas une faculté, un pouvoir spécial, mais un état intellectuel prédominant ayant des causes complexes qui déterminent une adaptation courte ou longue.* » — *Dans une rapide étude psychologique, développez et appréciez cette définition en en tirant les applications pédagogiques qu'elle comporte.*

Observations.

Il est difficile de traiter ce sujet si l'on ne possède déjà des connaissances psychologiques très précises, et si l'on n'est point familiarisé avec l'analyse des phénomènes intimes et les diverses méthodes d'enseignement. Il offre donc un excellent exercice de méditation et de composition, comme il offrirait, un jour de concours, un excellent moyen de distinguer les esprits vifs et solides, de ceux qui ne le sont pas. Pour le mener à bien, le premier soin doit être, comme toujours, de bien peser chacun des termes contenus dans les textes, afin de ne point fausser la pensée de l'auteur, et d'entrevoir clairement les conséquences pédagogiques qui s'en dégagent.

I. — *Commentaire.* — 1. Or, ce qui nous frappe d'abord, dans la définition de l'attention, c'est que le *nom de faculté lui est refusée.* Elle ne peut donc être assimilée ni à la perception, ni au jugement, ni à la mémoire, ni à l'imagination, par exemple, qui sont des modes distincts et bien caractérisés de l'activité mentale, ayant chacun un objet propre et un but particulier; elle est simplement une manière d'être générale de toutes nos opérations mentales, « *un état intellectuel* ». Par là, déjà, la conception de l'auteur se sépare nettement, et de celle de Condillac, qui ne voit dans l'attention qu'une sensation dominante et de celle de Jouffroy qui en fait une tension de la volonté libre. Remarquons, toutefois, que M. Ribot ajoute : « *un état intellectuel prédominant* ». Donc, il n'exclut de l'attention ni la sensibilité ni la volonté : mais l'état sensible et l'état volontaire sont ici dépendants de l'état intellectuel. — 2. Cet état, maintenant, nous dit le texte, a *pour condition immédiate* et *nécessaire l'intérêt*; ce qui signifie évidemment que l'esprit s'attache uniquement aux objets qui ont pour lui de l'attrait, et dont la connaissance satisfait quelques-unes de nos inclinations. Seulement,

l'intérêt dont il est question ici, étant données les observations qui précèdent, ne peut être évidemment qu'un plaisir actif, résultant de l'exercice de l'intelligence. — 3. Quant aux causes qui déterminent cette adaptation de l'esprit à l'objet étudié, et que l'on nous représente comme *complexes*, il resterait à les énumérer, et c'est précisément ce que nous avons fait dans le sujet précédent.

II. — *Appréciation.* — En s'attachant à ce commentaire, il est quelques objections qui ne peuvent pas ne pas se présenter à l'esprit. Et d'abord, est-il exact que l'attention soit absolument subordonnée à l'intérêt; que de lui dépendent et sa durée et son autorité? Il est bien difficile de le soutenir; nous savons, en effet, par expérience, que souvent nous sommes très attentifs à des travaux imposés et qui ne procurent aucun plaisir. En second lieu, quand l'attention a sa cause dans un effort de volonté, est-il juste de dire encore, en parlant d'elle, qu'elle est un état intellectuel *prédominant*? C'est douteux. Pour que la définition de M. Ribot fût à peu près irréprochable, il faudrait ne considérer l'attention que chez l'enfant car, chez lui, elle est bien plus spontanée que volontaire, bien plus provoquée et soutenue par la sensibilité que par la Raison.

Au point de vue de l'éducation des enfants, malgré les réserves que nous avons faites, la conception que nous venons de discuter a donc une importance capitale. Elle nous indique, en effet, par quels moyens nous pourrons obtenir une certaine tension d'esprit de nos élèves; ces moyens consistent à s'adresser d'abord à la sensibilité pour faire graduellement appel à la volonté et à la raison. (Pour le développement de ces idées voyez le sujet précédent et l'étude de M. Ribot sur *l'attention.*) (Paris, F. Alcan.)

33. — *Qu'est-ce que l'esprit d'observation? Quel intérêt y a-t-il à le cultiver chez les enfants? Quels sont les moyens les plus propres à le développer?*

Plan du sujet.

Le plan à suivre nous est, ici, tout indiqué par le texte même qu'on nous propose. — 1. Examinons donc, d'abord, quels sont les caractères de l'esprit d'observation. « Observer, nous dit Stuart Mill (*Logique*, traduction Fence p. 4), ne consiste pas seulement à voir la chose qui est devant les yeux, *mais à voir de quelles parties la chose se compose.* Or, bien voir ainsi est un talent rare. Tel, par

inattention, *laisse passer la moitié de ce qu'il voit*; tel autre, remarque beaucoup plus de choses qu'il n'en voit en réalité, confondant ce qu'il voit avec ce qu'il imagine où ce qu'il infère. Un autre encore prend note du genre de toutes les circonstances, mais *ne sachant pas évaluer leurs degrés*, il laisse dans le vague leurs qualités. Un quatrième voit bien le tout, mais il en fait une mauvaise division, rassemblant les choses qui doivent être séparées, et en séparant d'autres dont il aurait été plus à propos de faire un tout, de sorte que le résultat de son opération est ce qu'il aurait été, ou même pire, s'il n'avait pas fait d'analyse. » Ainsi entendu, le *talent de bien voir*, ou l'*esprit d'observation* est donc une qualité extrêmement complexe. Il suppose, d'abord, la *curiosité*, c'est-à-dire le désir de se renseigner sur les choses; mais la curiosité ne suffit pas à le constituer, car elle peut être superficielle et passagère; il suppose, de plus, un *certain flair*, comme dit Bacon, qui nous guide dans la recherche des explications dont nous avons besoin; il suppose encore une *attention forte et persévérante*, car la nature souvent se dérobe à nos recherches comme si elle tenait à nous voiler ses secrets; il suppose, enfin de l'*imagination* et de la *raison*, car, sans elles, les faits observés resteraient lettres mortes, et nous n'en découvririons jamais ni les causes, ni les lois. « Bien observer est donc à la fois une opération des yeux et de l'esprit »; et l'esprit d'observation, l'art de discerner dans les choses les éléments qui les composent, et d'estimer leur valeur réciproque. (Voyez Pascal : *De l'esprit de finesse*.)

2. Tous les savants et tous les psychologues se sont plu à mettre en relief l'importance de cet esprit. « L'art d'observer, dit Claude Bernard, est la pierre angulaire des sciences de la nature [1]. »

Socrate en fait le fondement de toute la morale. Tous les critiques reconnaissent que les œuvres littéraires lui doivent leurs beautés les plus durables. Nous pouvons ajouter qne son rôle n'est pas moins grand dans la vie, même quand on se place au point de vue purement utilitaire. — S'il en est ainsi, il serait superflu de se demander s'il est bon de le développer chez les enfants. De lui dépendent et les progrès qu'ils feront dans leur métier, et le goût qu'ils prendront aux études littéraires, artistiques et scientifiques, et peut-être la manière prudente ou folle dont ils se conduiront dans la société. (Cf. *De l'éducation*, Spencer, p. 61-62.)

1. Claude Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Nous ne saurions trop recommander la lecture de cet ouvrage, surtout aux *scientifiques*; ils y trouveront ample matière à réflexions utiles.

3. Quant aux moyens les plus propres à le développer, nous les avons indiqués, pour la plupart, en traitant de l'attention (sujet 31). Ajoutons simplement que tous les exercices de la classe, tous les événements dont les enfants sont témoins, peuvent servir de prétexte au maître pour amener l'enfant à comprendre combien il est nécessaire de bien observer et les choses et les hommes. Que d'erreurs nos élèves commettent chaque jour, que d'erreurs nous commettons nous-mêmes, qui n'ont pas d'autre cause qu'une observation incomplète ? Que de services nous aurions pu rendre à nos semblables et à nous-mêmes si nous avions observé davantage.

C'est surtout pour développer cet esprit d'observation qu'ont été multipliées, ces dernières années, les leçons de choses, dont les résultats sont excellents quand elles sont bien comprises. (Cf. outre les sources que nous avons indiquées dans le texte : Buisson, *De l'enseignement intuitif*, p. 16 et suivantes.)

34. — *De la vie mentale inconsciente. L'éducateur doit-il s'en préoccuper et peut-il agir efficacement sur elle ?*

Observations et plan du sujet.

Ce sujet n'est guère de ceux que l'on a coutume de donner aux examens, mais de ceux qu'il est nécessaire, dans une préparation sérieuse, de méditer avec soin, car, bien compris, ils fournissent la clé d'une foule de problèmes importants et peuvent rendre, dans la pratique, de nombreux services.

I. — Tout le monde connaît la page de fine analyse, dans laquelle Xavier de Maistre, opposant l'âme et la bête, — qu'il distingue soigneusement du corps, — s'est plu à décrire le double travail qu'accomplit en nous l'activité mentale. « Lorsque vous lisez un livre, nous dit-il, et qu'une idée plus agréable entre tout à coup dans votre esprit, votre âme s'y attache tout de suite et oublie le livre, tandis que vos yeux suivent machinalement les mots et les lignes; vous achevez la page sans la comprendre et sans vous souvenir de ce que vous avez lu. Cela vient de ce que votre âme ayant ordonné à sa compagne de faire la lecture, ne l'a point avertie de la petite absence qu'elle allait faire, en sorte que l'autre continuait la lecture que l'âme n'écoutait plus [1]. » Il est facile de reconnaître dans cette

1. Xavier de Maistre, *Voyage autour de ma chambre*.

compagne, dans cet « autre » dont parle ici Xavier de Maistre, l'*Inconscient* dont les psychologues se sont tant préoccupés de nos jours, et dont nous avons, avant tout, *à bien établir l'existence.*

Si nous voulons nous rendre compte, remarque M. Fouillée, de cette vie sourde, obscure, inaperçue qui existe à côté de la vie consciente *dont nous nous attribuons les états et les actes*, nous n'avons qu'à nous observer nous-mêmes attentivement à un moment donné. Il se peut que tout d'abord nous n'apercevions rien de distinct, mais, peu à peu, nous verrons se mouvoir en nous un monde de petits sentiments où de petites perceptions, semblables aux atomes de poussière qui deviennent visibles dans les rayons du soleil... Que notre attention se détourne maintenant et se reporte sur les objets extérieurs, et la féerie s'évanouit[1]. C'est dans cette sphère intérieure et sombre que s'ébauchent, d'ailleurs, et se fortifient toutes les fonctions mentales. Que d'impressions nous recevons à chaque instant du dehors, sans nous en apercevoir, et qui cependant ne sont pas perdues, puisque, plus tard, nous nous les rappelons! Que d'impulsions nous recevons à chaque instant du dedans : de la vanité, de l'amour-propre, de l'orgueil, et auxquelles nous cédons sans y songer? Dans l'inconscient encore, les connaissances que nous avons acquises se groupent, se classent et s'ordonnent à notre insu, secondées par le travail invisible de la mémoire, du jugement et du raisonnement. A qui n'est-il pas arrivé de retrouver subitement, et au moment où il y songeait le moins, un nom ou une date vainement cherchés pendant longtemps? la solution d'un problème abandonné? l'explication d'une énigme que l'on croyait insoluble? C'est donc bien dans l'inconscient que la *vie mentale s'élabore*; or c'est dans l'inconscient, également, *qu'elle s'achève.* Tout exercice de l'activité développe, en effet, en nous, une habitude, et les opérations les plus délicates, les plus complexes, celles qui, au début, avaient exigé de nous le plus de réflexion et le plus d'effort, tendent, peu à peu, vers l'inconscience. La fileuse tourne sa roue et tire son fil tandis que ses pensées sont très loin, comme l'ouvrier accomplit les travaux les plus minutieux, parfois avec la sûreté et la presque inconscience d'une machine. Il est donc vrai de dire que « ce qui a été acquis péniblement par la conscience ne prend vraiment racine que lorsqu'il agit inconsciemment, ou, comme on dit, lorsqu'il est passé

1. Fouillée, *L'évolutionnisme des idées-forces*, p. 42 (Paris, F. Alcan).

dans la chair et dans le sang[1]. » — (Cf. dans *La suggestion*, les ch. II et suivants où se trouvent de nombreux exemples.)

Si la vie inconsciente tient une si large place dans la vie de l'homme fait, combien cette place est plus grande encore dans la vie de l'enfant dont la réflexion s'est à peine éveillée, et pour qui, tout retour sur soi, tout effort pour se reconnaître au milieu des phénomènes qui se succèdent, est, pendant longtemps, d'une extrême difficulté.

II. — Tous les faits que nous venons de signaler sont trop connus pour que nous ayons besoin d'y insister davantage. Il reste à se *demander si l'éducateur doit s'en préoccuper* : on a récemment, sur ce point, émis des doutes assez graves. « Que d'autres, écrit M. Buisson, poètes ou métaphysiciens, se complaisent à explorer les régions vagues de l'âme où règne le clair-obscur de l'inconscient et du subconscient, qu'ils s'exercent à entrevoir, au delà des limites normales de notre vie intellectuelle, des pensées impensables, des volitions latentes et je ne sais quelles sourdes aspirations à l'être ou à l'acte, comme on constate, au delà des couleurs du spectre solaire, certains rayons que l'œil ne peut saisir, je suis loin d'y contredire.... Mais quand il s'agit de diriger, pour la vie pratique, l'homme ou l'enfant, le citoyen ou le pays, il faut la pleine lumière. Il n'y a pas d'autre instrument que l'on puisse honnêtement manier que la conscience et la raison, pas d'autre boussole, pas d'autre critérium[2]. » — Que la conscience et la raison doivent être nos seuls guides, nul ne saurait y contredire; que tous les moyens détournés pour capter les esprits des enfants et des hommes, les diriger pour la vie pratique, soient condamnables et même odieux, nous en convenons tous; mais pour parvenir jusqu'à leur conscience, pour parler efficacement à leur raison, pour être sûr même de ne jamais substituer notre propre personnalité à la leur, nos croyances et nos volontés à leurs volontés et à leurs croyances, n'est-il pas nécessaire, précisément, de bien connaître quelle est la nature et quelle est la force de cette vie inconsciente dont nous avons montré toute l'activité et toute la puissance?

Cette connaissance peut d'abord nous fournir les indications les plus précieuses sur le caractère et sur les aptitudes des enfants qui

1. Cf. les très intéressants chapitres que consacre à ce sujet Höffding dans son *Esquisse d'une psychologie*, chap. III et suivants (Paris, F. Alcan).

2. Buisson, Leçon d'ouverture du cours des sciences d'éducation, 5 octobre 1896, à la Sorbonne.

nous sont confiés. S'ils ne se rendent pas compte des sentiments qui s'agitent en eux, des inclinations qui les poussent, des pensées qui germent dans leurs cerveaux, ces pensées, ces inclinations et ces sentiments ne s'en manifestent pas moins au dehors par mille signes que nous devons chercher à surprendre afin de les bien interpréter, afin de choisir en conséquence nos différents moyens d'action.

Cette connaissance peut, en second lieu, nous rendre plus prudents et plus sages dans nos actes et dans nos paroles. « On ne sait pas assez, écrit un penseur contemporain[1], quelle est cette activité silencieuse des âmes qui nous entourent. Vous l'avez crue perdue et vous n'y pensiez plus; mais un jour, par hasard, la parole remonte avec des transformations inouïes, et l'on peut voir les fruits inattendus qu'elle a portés. L'âme transforme en beauté les petites choses qu'on lui donne. » Inversement vous avez dit une parole imprudente et cette parole a gâté l'âme de vos enfants.

Cette connaissance peut enfin nous amener à mieux comprendre comment doivent être réglés les travaux que nous imposons, et la nécessité de laisser à l'enfant le repos indispensable pour que s'opèrent ce tassement, cette sélection et cette assimilation dont nous parlions tout à l'heure. Que de fautes grossières seraient évitées chaque jour par les parents et les maîtres, si ces vérités n'étaient pas ignorées!

III. — Dans des pages fort judicieuses, se plaçant à un point de vue plus pratique encore s'il est possible, un de nos maîtres, M. Maillet, nous apprend, en s'inspirant à la fois de M. Michel Bréal et de M. Legouvé, comment la connaissance de la nature inconsciente et instinctive de l'enfant peut nous aider à faire l'éducation de sa réflexion et de son jugement. Voulez-vous intéresser les enfants à la grammaire, par exemple? corriger la monotonie désespérante et les intonations lamentablement fausses de leur lecture ou de leur récitation; tâchez de leur faire comprendre que ces règles qui les embarrassent, ils les appliquent d'eux-mêmes, dans leurs conversations, sans y penser, par conséquent qu'ils les savent en quelque manière; que le ton qu'ils prennent en vous répondant ne ressemble en rien à celui qu'ils prennent quand ils discutent avec leurs amis.... Apprenez-leur, en un mot, à prendre conscience de ce qu'ils faisaient inconsciemment, et à relier plus

1. Maeterlinck, *Le trésor des humbles.*

étroitement entre elles ces deux formes de la vie mentale, et vous aurez vaincu l'une des difficultés les plus sérieuses de votre tâche. (Cf. pour le développement de ces idées : Maillet : *Psychologie*, p. 218 et suivantes.)

35. — *Que pensez-vous de la suggestion comme moyen d'éducation morale?*

Il ne saurait être question, ici, de la *suggestion hypnotique*, — l'usage en étant absolument interdit dans nos écoles, — mais bien de cette suggestion normale, constante, que nous exerçons les uns sur les autres, et que l'on peut définir ainsi : « l'inspiration d'une croyance dont les vrais motifs nous échappent et qui, avec plus ou moins de force, tend d'elle-même à se réaliser ». — L'influence considérable de la suggestion ainsi entendue, dans l'éducation, explique les nombreux travaux qu'elle a suscités, et c'est cette influence que nous mettons en relief, en nous plaçant à un point de vue particulier, dans les sujets suivants (nos 36 et 37), notamment dans le premier. Ce sujet se trouve entièrement et admirablement traité dans l'ouvrage de M. Guyau : *Éducation et hérédité*, ch. III (Paris, F. Alcan). Cf. également notre ouvrage sur la *Suggestion*.

36. — *Appréciez ce jugement de Pascal au point de vue pédagogique :* « *L'homme est ainsi fait, qu'à force de lui dire qu'il est un sot, il le croit; qu'à force de se le dire à soi-même, on se le fait croire.* »

Plan du sujet.

Le commentaire de ce texte nous permet de montrer quels sont les effets des suggestions qui ont leur cause en nous (ou auto-suggestions), et les effets de celles qui ont leur cause hors de nous, c'est-à-dire dans les milieux où nous vivons.

I. — *Fait observé par Pascal. Ses causes.* — 1. Les jugements d'autrui influent sur nos croyances, non seulement lorsqu'ils sont flatteurs pour nous, mais encore lorsqu'ils nous sont manifestement défavorables. Seuls, dans ce dernier cas, les hommes de génie et les sots avérés peuvent se soustraire à leur action : ceux-là, parce qu'ils ont une intelligence assez sûre pour s'apprécier sainement; ceux-ci, parce qu'ils ont trop peu d'esprit pour apercevoir même qu'ils en manquent. Quant aux autres, c'est-à-dire au plus grand nombre, ils subissent peu à peu l'opinion qu'on leur suggère, alors même qu'ils l'auraient d'abord vigoureusement combattue. — Chacun de nous sait, par expérience, comment une telle suggestion naît et s'impose.

Dès que l'épithète désobligeante dont parle Pascal nous est adressée, notre premier mouvement est un mouvement de révolte, car contre elle protestent l'amour-propre, la conscience de notre valeur et le sentiment de notre dignité personnelle. Mais bientôt intervient la réflexion qui discute le reproche, considérant à la fois celui qui l'a fait et les circonstances qui l'ont motivé. Surviennent quelques échecs qui le justifient, au moins en apparence, et nous serons invinciblement portés à le croire légitime. — Si ces remarques sont vraies, lorsqu'elles s'appliquent à l'homme en général, combien elles sont plus vraies encore lorsqu'elles s'appliquent à l'enfant! Confiant et crédule, l'enfant n'accepte-t-il pas, d'ordinaire, sans réserve, les jugements de ses parents, et surtout ceux de ses maîtres? Le maître est pour lui le juge infaillible, ou à peu près : aussi ses éloges comme ses critiques, lorsqu'ils se renouvellent fréquemment, ont-ils sur son esprit une réelle influence. Voyez avec quelle conviction il déclare : « Le maître l'a dit! »

2. D'autres fois, c'est de nous-mêmes que vient directement la suggestion, et elle n'en est que plus efficace. Il n'est pas rare qu'après une déception, surtout si nous avons été blessés dans nos sentiments les plus intimes et les plus chers, la volonté reste brisée et incapable de réagir. Combien d'élèves, combien de maîtres, après quelques examens malheureux, se sont sentis découragés! La confiance qu'ils avaient dans leurs forces s'est peu à peu envolée; ils semblent même prendre plaisir à exagérer leur faiblesse. Or, dès que cette idée de notre impuissance s'est emparée de notre esprit, elle ne tarde guère à y régner en maîtresse. De nos passions et de notre paresse qu'elle excuse, elle se fait de précieux auxiliaires, et son pouvoir croît de la sorte tous les jours. — Ainsi on nous a dit, ou nous nous sommes dit à nous-mêmes, que nous étions des sots, et nous avons fini par le croire : nous allons voir qn'en le croyant, le plus souvent nous le devenons.

II. — *Effets de ces suggestions.* — Recherchons donc les effets de cette croyance sur nos facultés, et par suite sur notre caractère. — 1. Ses effets sur la *sensibilité* sont nécessairement variables suivant les individus et suivant les circonstances; mais ils sont, dans tous les cas, extrêmement funestes. Tantôt elle l'exalte et l'aigrit, et suscite alors une irritabilité et une susceptibilité maladives, voire même de la jalousie et de l'envie; tantôt, au contraire, elle l'émousse au point de nous rendre indifférents aux plus délicates jouissances du

cœur et de l'esprit. — 2. Sur l'*intelligence*, son action est toujours déprimante. Celui qui a foi dans sa raison et dans son jugement aborde sans inquiétude la tâche qu'il s'impose, et son espoir de réussir lui facilite le succès; celui qui doute de lui-même, outre mesure, est d'avance condamné aux échecs; la crainte d'errer l'aveugle et le paralyse. Par cela même qu'il se croit incapable de comprendre, il le devient réellement. — 3. Enfin, de même que l'intelligence, *la volonté* s'atrophie. Pour que cette faculté soit énergique et ferme, il faut qu'elle agisse et s'affirme en agissant. Plus elle s'habitue à la lutte, plus elle se sent indépendante et libre; renonce-t-elle à tout effort, s'abandonnant aux impulsions diverses qui la sollicitent, promptement elle s'asservit. Or, comment chercher à développer sa volonté, si, par défiance de soi-même, on n'ose prendre une décision et l'exécuter? — 4. Que devient l'homme dont les facultés sont ainsi affaiblies? Quel peut être *son caractère*? Celui d'un être veule qui obéira toujours aux événements, sans être capable de leur commander jamais.

Les effets de la croyance dont nous nous occupons sont plus manifestes encore sur l'âme de l'enfant; et nous aimerions à les voir minutieusement et finement décrits. C'est qu'il est, en effet, vraiment intéressant ce portrait du malheureux bébé que son maître, maladroit et brutal, a convaincu de sottise, et qui n'ose plus répondre aux questions qu'on lui pose, réciter la leçon qu'il a apprise, demander des explications lorsqu'il ne comprend pas! N'est-il pas un sot? — Bien fait, ce portrait vaudrait à lui seul une dissertation entière; placé ici, il aurait, en outre, l'avantage de préparer les conclusions pratiques qu'il nous reste à dégager dans la troisième partie de cette étude.

III. — *Conclusions.* — 1° La première de ces conclusions, c'est que le maître doit s'interdire d'une façon absolue les épithètes semblables à celle que cite Pascal, d'abord parce que, adressées à des enfants, elles sont presque toujours fausses[1]; ensuite parce qu'elles les découragent. Pour les mêmes raisons nous condamnerons la méthode chère encore à plusieurs maîtres, et qui consiste à criti-

1. Que de réflexions rappellent celles du maître de musique de Sarcey : « Quand tu apprendras la musique, mon garçon, il fera chaud ! » J'ai personnellement connu l'un des maîtres d'Alexandre Dumas fils, qui se refusait obstinément à lire aucun des livres de son ancien élève, sous le prétexte qu'ils ne pouvaient être que détestables. « Les élèves nuls, me disait-il, n'ont jamais fait des écrivains remarquables. » On pourrait multiplier les prédictions de ce genre; elles ne prouvent que la sottise de ceux qui les font.

quer beaucoup, à louer le moins possible, sous le prétexte que l'on voit toujours trop ses qualités, jamais assez ses défauts. Elle conduit à toutes les conséquences fâcheuses que nous venons d'énumérer. Or, n'oublions pas que ce qu'il importe avant tout d'inspirer à nos élèves, c'est une juste confiance en leurs forces; sans cette confiance, en effet, nous ne pouvons exiger d'eux aucun effort, et, sans effort, il ne saurait y avoir de progrès.

2° Il resterait à montrer par quels moyens on obtient ce résultat. Bornons-nous à rappeler qu'ils consistent principalement dans la bienveillance du maître; dans l'art avec lequel il sait diriger les enfants, les initiant peu à peu aux choses qu'ils ignorent, leur suggérant, à l'occasion, sans qu'ils s'en aperçoivent, les réponses qu'on leur demande; dans son habileté, enfin, à mettre bien en relief, au moment opportun, les mérites des petits travaux qu'on lui soumet, les progrès accomplis, et les succès obtenus.

3° Est-ce à dire que nous devions toujours louer et proscrire toutes les punitions comme mauvaises? Non, sans doute; plus que personne nous les croyons indispensables au maintien de la discipline et au progrès de nos classes; seulement, ces critiques et ces punitions, cherchons à les rendre plus profitables qu'elles ne le sont d'ordinaire. Que l'enfant trouve en elles, en même temps qu'un blâme de sa conduite, un stimulant au travail; qu'il comprenne bien, surtout, que nous ne le punirions jamais si nous n'étions pas certains qu'il peut mieux faire et réussir. — Parfois, il est vrai, nos réprimandes peuvent et doivent être plus vives : c'est lorsqu'elles s'adressent à de jeunes présomptueux que les gâteries de leur famille ont rendus parfaitement insupportables. Il faut, de toute nécessité, les corriger de leur défaut, car la vanité prétentieuse est tout aussi nuisible que l'ignorance; mais, même dans ce cas, gardons-nous d'insister outre mesure : nous irriterions sans corriger et aviverions le mal au lieu de le guérir.

37. — *De l'imitation inconsciente. Son rôle dans l'éducation.*

Plan du sujet.

Nous résumons simplement ici les idées qui se trouvent longuement traitées dans le livre de *La suggestion*, p. 36 et 110.

I. — *Du mimétisme physique* et *du mimétisme moral.* — Bien caractériser cette tendance qui pousse les animaux et les hommes

à se modeler sur leur milieu. — 1. Du penchant à l'imitation chez l'animal et chez l'enfant. L'enfant tend à imiter : *a*) les actes et les états *directement perçus*; *b*) les actes et les états *simplement conçus*.

2. De l'imitation chez l'homme fait : La légèreté de l'esprit, l'absence d'habitudes, le manque de personnalité, la sympathie, etc., sont autant de causes qui favorisent l'imitation.

II. — *Moyens de diriger le penchant à l'imitation.* — 1. De l'exemple. — Choix des camarades, conduite du maître; spectacles à écarter. — Apprécier la méthode des anciens qui, pour guérir les enfants de l'ivrognerie, par exemple, plaçaient devant eux des esclaves ivres.

2. Des livres mis entre les mains des enfants. Puisque l'enfant tend à imiter, non seulement ce qu'il voit, mais ce qu'il lit et ce qu'il imagine, il est donc très important de veiller sur ses lectures.

3. Des différents exercices scolaires; comment ils peuvent agir peu à peu, sur l'esprit et sur la conduite.

Conclusion. Comme conclusion il serait bon d'*insister* sur les dangers que peut offrir le penchant à l'imitation, et sur la nécessité de faire intervenir la réflexion le plus tôt possible.

38. — *De l'instinct d'imitation. Décrire cet instinct; le rattacher aux facultés maîtresses de l'âme humaine, et rechercher quelles formes il revêt, quelles applications il comporte dans l'ordre intellectuel, esthétique et moral; et comment on doit le diriger.*

Observations.

Dans ce sujet, comme dans le précédent, il s'agit bien de l'*imitation inconsciente*, puisque le texte porte : *de l'instinct d'imitation*, et non de l'*imitation* tout court, ce qui s'appliquerait également à l'*imitation réfléchie*, dont le rôle n'est pas moins considérable dans la vie mentale. Par conséquent, toutes les indications que nous avons données déjà, notamment sur la première et sur la dernière partie du sujet : « décrire cet instinct en montrant les formes qu'il revêt, et indiquer les moyens de le diriger », trouveraient leur place ici; il ne reste donc qu'à les compléter en insistant sur les deux points suivants :

1° *Comment cet instinct se rattache-t-il aux facultés maîtresses de l'âme;*

2° *Quelles sont les applications qu'il comporte dans l'ordre intellectuel, esthétique et moral?*

I. — On pourrait remarquer, d'abord, que le terme d'*instinct* est assez impropre pour désigner la tendance qui porte les êtres vivants à l'imitation. Nous savons, en effet, que tous n'imitent pas indifféremment toutes choses : que les uns reproduisent plus facilement les sons, les autres, les formes et les gestes. Faudra-t-il donc admettre que ces aptitudes diverses correspondent à autant d'instincts spéciaux? où s'arrêtera, alors, la liste des instincts? En réalité, la vraie source de l'imitation se trouve dans la puissance motrice des images, et surtout dans la puissance motrice de l'élément affectif auquel elles sont unies. Par suite, dans la constitution physique et mentale de chacun de nous, ce sont tantôt les images visuelles, tantôt les images auditives qui ont le plus d'intensité; il est donc naturel que nous puissions plus promptement et plus facilement exprimer les unes que les autres. On voit dès lors comment l'aptitude à imiter se relie à nos facultés maîtresses, l'intelligence, la sensibilité et l'activité, et comment, en définitive, elle n'est qu'une justification nouvelle de cette grande loi psychologique : *toute idée est une force, partant un commencement d'action, et la force de l'idée est proportionnelle à l'émotion qui l'accompagne.* Ainsi comprise et ainsi étudiée, cette aptitude, avec les caractères propres qu'elle revêt, suivant les individus, peut nous fournir des indications précieuses sur la nature même de leur esprit, et les moyens à prendre pour la diriger.

II. — Quant aux applications que le penchant à l'imitation comporte, elles sont innombrables, dans l'ordre *intellectuel* aussi bien que dans l'ordre *esthétique* et dans l'ordre *moral.* Les effets seront d'autant plus heureux, ou d'autant plus fâcheux, que le modèle imité sera lui-même plus élevé ou plus imparfait. Or, comme l'enfant n'a pas encore assez de discernement pour faire toujours un bon choix, notre devoir est de veiller à écarter de lui tous les *exemples*, tous les *livres*, toutes les *paroles*, qui pourraient avoir une influence malsaine; à multiplier, au contraire, les autres. Tous ces points, d'ailleurs très connus, seraient faciles à développer. (Cf. sur l'éducation esthétique, n° 94.)

39. — *Développer cette pensée de Corneille, en l'appliquant à l'éducation : « l'exemple touche plus que ne fait la menace ».*

Idées à développer.

I. — *L'influence de l'exemple* est si considérable et si évidente, qu'elle a préoccupé les moralistes et les éducateurs de tous les

temps. (Cf. notamment Senèque : *Lettres à Lucilius* V et VI. Montaigne, La Rochefoucauld, etc.) A quoi tient cette influence? On en peut donner les principales raisons suivantes : *a*) L'exemple, en nous offrant un modèle, en nous le *faisant voir* en quelque sorte, nous permet de mieux connaître le but, l'idéal à atteindre, et de nous le représenter d'une manière précise. — *b*) En second lieu, il nous prouve que cet idéal est *possible* puisqu'il a été réalisé, et il nous montre ordinairement *par quels moyens* il a été réalisé. — *c*) De plus, nous savons que toute image est une force, et, par suite, un commencement d'action; donc, avoir la représentation d'une conduite bonne ou mauvaise, c'est déjà, dans une certaine mesure, devenir bon ou mauvais. — *d*) Enfin, lorsque l'exemple, tout en frappant l'imagination, répond à quelques-unes de nos tendances et de nos inclinations secrètes, qu'il amène à prendre conscience d'elles-mêmes et à s'affirmer, il peut exercer une influence presque irrésistible, car la sensibilité dont il se fait un auxiliaire est le plus puissant des moteurs. C'est là ce que résume Senèque en disant, après Horace : « Il faut voir les choses devant soi parce que les hommes prennent ordinairement plus de créance en leurs yeux qu'en leurs oreilles, et aussi, parce que le chemin est plus court par les exemples que par les préceptes. »

II. — Toute différente est *l'influence de la menace*. L'exemple attire ou repousse, mais, dans les deux cas, il suggère ou persuade sans contraindre; c'est au cœur et à la raison que principalement il s'adresse; c'est une contrainte, au contraire, que veut exercer la menace en pesant sur la volonté. En présence de l'exemple, nous n'avons d'autre autorité que celle de la conscience, pour apprécier notre conduite; en présence de la menace, c'est à une autorité étrangère que nous avons à répondre. — Nons nous sentons plus libres dans le premier cas, plus dominés dans le second; là, toutes sortes de motifs et de mobiles interviennent pour nous solliciter; ici, le mobile auquel on fait surtout appel est la *crainte du châtiment*. Au point de vue d'une éducation vraiment libérale, la valeur de l'exemple et celle de la menace ne sauraient donc être comparées. — C'est là ce qu'ont admirablement compris, et admirablement montré déjà, tous les éducateurs anciens. La menace et la rudesse, écrit Charron, inspirent aux enfants « la hayne et le despit; puis, les effarouche, et les entestes, leur abbat et oste le courage, tellement que leur esprit n'est plus que servile, bas, et esclave. Se

voyans ainsi traittés, s'ils font ce que l'on requiert d'eux, c'est pour ce qu'on les regarde, c'est *par crainte* et non *égayement et noblement* et ainsi *non honnestement* ».

Et citant un jugement de Térence, il ajoute : « Je veux que l'on conduise l'enfant, non par la crainte, mais qu'on le traite *librement* et *libéralement*, y employant la raison, et les douces remontrances, et lui engendrant au cœur les affections d'honneur et de pudeur[1]. »

III. — Est-ce à dire, maintenant, que nous devions nous interdire absolument la menace sous le prétexte qu'elle ne fait pas appel aux sentiments les plus nobles de l'enfant? — Charron, que nous avons pris tout à l'heure pour guide, va, ici encore, nous renseigner : « Je ne veux pas, nous dit-il, approuver cette lasche et flatteuse indulgence, et sotte crainte de contrister les enfants, qui est une autre extrémité aussi mauvaise. C'est comme le lierre qui tue et rend stérile l'arbre qu'il embrasse; le singe qui tue ses petits par force de les embrasser; et ceux qui craignent d'empoigner par les cheveux celui qui se noie, de peur de lui faire mal, et le laissent périr. » — En fait nous savons tous, par expérience, que les plus beaux exemples sont impuissants à entraîner certaines natures rebelles, et à retenir certains esprits légers dont les résolutions les meilleures sont aussitôt abandonnées que prises; sans menaces et sans punitions, souvent nous risquerions fort de n'être pas écoutés. Mais pour que la menace ait des effets aussi efficaces que possible, elle doit présenter des caractères dont on ne se préoccupe pas assez. Si nous faisions appel à nos souvenirs, plusieurs d'entre nous, sans doute, se rappelleraient tels de leurs anciens maîtres, à l'air rébarbatif, à la voix tonnante, dont le geste, le front et la parole sans cesse menaçaient de nous foudroyer tous! Il en était d'eux comme de ces orages d'été qui s'accumulent tout le jour, et n'éclatent jamais. On s'en irrite, et l'on en rit.

Ceux dont la menace est fréquente et toujours suivie d'effet, sont plus déplorables encore, car s'ils réussissent à s'imposer, ils ne s'imposent que par la terreur, et en s'imposant ainsi, ils faussent les caractères. — Quand on en est réduit à recourir à la menace, il faut que cette menace soit faite sans colère, sans esprit de vengeance, et qu'elle paraisse moins à l'enfant proférée par le maître lui-même, que

1. Charron, *De la sagesse*, liv. III, chap. XIV. Nous recommandons d'une manière toute particulière la lecture de ce chapitre, l'un des plus judicieux qui aient été écrits sur l'éducation des enfants.

par la raison. Toute loi a ses sanctions reconnues légitimes, même par nos élèves les moins dociles. Faites connaître ces sanctions, et déclarez nettement, quand tous les autres moyens ont été inutiles, que vous les appliquerez. Si, malgré cet avertissement, vous n'êtes pas obéi, agissez en conséquence; la faiblesse, alors, serait une faute.

40. — *Montrer l'importance que l'instituteur doit attacher à ce précepte de Socrate : « Connais-toi toi-même ».*

Avec ce sujet nous abordons l'éducation de la conscience proprement dite. — Pour le bien comprendre, déterminons, avant tout, le sens qu'attachait Socrate à sa célèbre maxime. Or, ce sens est double : Elle signifie, d'abord, que nous devons nous efforcer de nous connaître nous-mêmes, *en tant qu'individus*; nous devons chercher à connaître nos défauts pour les corriger; nos qualités pour les développer; nos forces, pour ne pas nous décourager; notre faiblesse, pour ne pas nous enorgueillir; notre constitution physique et mentale en un mot, pour en tirer le meilleur parti possible. — Elle signifie, en outre, que nous devons nous efforcer de nous connaître *en tant qu'hommes*, c'est-à-dire de découvrir ce qui nous est commun à nous et à nos semblables; les lois qui dirigent nos facultés comme elles dirigent celles des autres. Ainsi interprétée, la maxime de Socrate doit être envisagée maintenant à deux points de vue différents : *au point de vue du maître* et *au point de vue de l'élève.*

Au point de vue du maître, nous avons indiqué déjà quelle en est l'importance (cf. n° 5).

Au point de vue de l'élève, il serait facile de montrer combien il est utile que nos enfants acquièrent, le plus tôt possible, une idée nette de ce qu'ils sont et de ce qu'ils valent; apprennent à distinguer leur moi réel, du moi plus ou moins imaginaire qu'ils se sont fait; se rendent compte de leurs qualités et de leurs défauts. Travailler à se bien connaître, est, en effet, le meilleur moyen d'arriver à donner sa mesure, à se mettre à l'abri des illusions, à rester toujours juste et tolérant, à remplir ses devoirs envers soi-même et envers les autres. (Nous indiquons dans le sujet suivant comment on peut amener les enfants à acquérir peu à peu cette connaissance à la fois si complexe et si difficile. Cf. n° 41.)

41. — *De l'éducation de la réflexion. Dans quelle mesure et par quels moyens est-elle possible à l'École primaire?*

Préparation du sujet.

L'attention est la direction de l'esprit vers les phénomènes sensibles; la réflexion est la direction de l'esprit vers les phénomènes intimes; l'une est tournée vers le dehors, l'autre, vers le dedans, c'est une sorte de repliement sur soi, un effort pour se mieux connaître.

I. — *Difficulté de la réflexion.* — Pendant longtemps cet effort reste ignoré de l'enfant. Ce qui l'attire, le captive et le fascine, c'est le monde extérieur, avec la variété infinie de ses changements, et de longs mois s'écoulent avant même qu'il soupçonne le monde autrement riche qu'il porte en lui, le monde de la conscience, dont l'univers n'est que le reflet. Bien plus, lorsque la révélation lui en est faite, il « est pris d'une sorte de peur, comme s'il se trouvait en présence d'une caverne mystérieuse et effrayante, où il ose à peine jeter un coup d'œil inquiet ». (Maillet, *op. cit.*) Et ce qui se constate chez les jeunes enfants, se constate aussi chez les peuples primitifs, et il était bon qu'il en fût ainsi dans leur intérêt même. Avant de s'observer, il importe, en effet, d'observer le milieu où l'on doit vivre, d'étudier les hommes et les choses dont on ne saurait se passer, et qui peuvent être des auxiliaires ou des ennemis. Suivant la remarque d'Höffding, « il faut déjà un degré supérieur de culture pour pouvoir prendre comme devise la maxime de Socrate : « Connais-toi toi-même ».

La difficulté qu'éprouve l'enfant pour s'élever à la conscience réfléchie, tient à plusieurs causes : Elle tient à la faiblesse de sa volonté qui est incapable de dominer les impressions reçues et de résister aux sollicitations du désir ; — elle tient à la multiplicité des sensations qu'il éprouve et dont la nouveauté le surprend et l'entraîne, avant qu'il ait eu le temps de les analyser : il vit comme au milieu d'une féerie et d'un rêve sans songer au rôle qu'il y joue ; elle tient, enfin, à la vivacité de sa conscience générale, qui empêche toute organisation et toute comparaison de ses divers états[1]. — Aussi, est-elle ardue et délicate, la tâche du maître qui veut l'amener à se reconnaître dans ce tourbillon de phénomènes ; à se rendre compte de ce qu'il subit et de ce qu'il fait ; à analyser les mobiles qui le déterminent et à les juger.

II. — *Moyens de provoquer la réflexion.* 1. — Pour réussir dans cette tâche, il faut, en premier lieu, *qu'il sache choisir son heure*, celle où les circonstances, d'elles-mêmes, invitent à un retour sur soi. Or, cette heure ne saurait être ni celle où l'enfant, tout à ses plaisirs, agit et se dépense sans mesure, ni celle où, sous le coup de quelque émotion trop vive, il ne s'appartient plus. Il faut savoir attendre

1. Cf. Fouillée, *Évolutionnisme des idées-forces*, chap. IV, p. 46 et suiv., et *Höffding*, *op. cit.*, p. 2 (Paris, F. Alcan).

que son ardeur soit calmée et que la paix soit rétablie; alors il est possible, doucement, en l'aidant un peu, d'obtenir qu'il regarde en lui, et cherche à se connaître. Cédant à la colère, a-t-il commis quelque léger méfait, ou, obéissant à son bon cœur, a-t-il donné ses économies aux pauvres? L'heure est venue de lui faire apprécier sa conduite en lui en demandant les raisons. — La joie ou le remords qui souvent se trahissent sur son visage, après cet examen, nous en montrent bien vite l'efficacité, et cette efficacité sera d'autant plus grande que l'examen portera non sur des actes ou des états imaginaires, mais sur des actes et des états réels, dont la mémoire conserve tout frais le souvenir.

2. A cet examen particulier, portant sur des faits précis, on peut ajouter *des examens plus généraux portant sur une journée entière*, voire sur plusieurs journées. On sait quelle importance les religions attachent à cet exercice; il serait bien maladroit de le leur abandonner. Rappelons-nous, plutôt, les sages préceptes de Pythagore et de Socrate, et les procédés de Franklin; ils sont d'une application toujours utile. Nous applaudirons même, dans cet ordre d'idées, à l'ingénieuse innovation des maîtres [1] qui ont créé pour leurs élèves de véritables cahiers de « pourquoi ». Ces « pourquoi », bien posés, notamment lorsqu'ils portent sur des questions morales, peuvent évidemment contribuer à l'éducation de la réflexion.

3. Mais cette éducation ne se fait pas seulement par l'observation de soi-même, elle se fait aussi par l'*observation des autres*, et par *la comparaison qui naturellement en résulte*. Nous avons, sans doute, conscience, en agissant, de ce que nous faisons, mais notre conscience est, d'ordinaire, vague, obscure et confuse; elle se précise, au contraire, et s'éclaire, si nous étudions les mêmes actes chez nos semblables, et cette étude offre généralement de l'attrait. Est-ce que nos enfants n'aiment pas à se comparer à leurs camarades? Est-ce qu'ils ne discernent pas, souvent, avec une remarquable sagacité, les différences qui les en séparent, reconnaissant, ici leurs défauts, là, même leur supériorité. Nous aurons, par conséquent, dans cette tendance un précieux auxiliaire si nous savons habilement l'utiliser. Nous avons remarqué d'ailleurs (cf. n° 37) que l'enfant ne se compare pas seulement à ses camarades; il se compare à toutes les personnes qu'il connaît ou dont on lui parle, et il les juge. — Or, bien dirigés, cette comparaison et ce jugement doi-

1. Labeyrie, l'*Instruction pratique*

vent nécessairement aiguiser et affermir le pouvoir de la réflexion, et, à cette fin, peuvent servir tous les événements qui se produisent au milieu des élèves, et tous les exercices de classe qu'on leur impose. Pour combien d'entre eux l'explication intelligente d'une fable de La Fontaine, d'une page d'histoire ou de quelques vers de Corneille, a été une révélation véritable de ses propres sentiments? C'est en voyant l'expression de l'âme d'autrui que notre âme prend nettement conscience d'elle-même.

4. Enfin, pour que cette étude du « moi » soit vraiment féconde, il faut que l'examen de conscience porte, non-seulement sur ses faiblesses et ses défaillances, mais encore, je dirai presque mais surtout, sur ses qualités et sur ses vertus; et c'est bien ainsi que l'entendait Socrate. En répétant à l'enfant qu'il doit se demander, le plus souvent possible, combien de fois il a péché « par pensée, par parole, et par action », vous lui faites découvrir ce qu'il y a de mauvais en lui — et cela peut être utile —; mais s'il s'en tenait là, il en arriverait bien vite à se mépriser tellement qu'il n'oserait plus agir, incapable de tout effort. Il est donc indispensable qu'il sache également de quelles ressources il dispose contre le mal, et le meilleur moyen de le lui faire savoir, c'est de le faire agir. Par tous les moyens en notre pouvoir, même par le *défi*, provoquons donc son activité, et haussons le ton de sa personnalité; quand il se sera conduit bravement, honnêtement, loyalement, faisons en sorte que, par la réflexion, il se rende compte de ce qu'il peut par ce qu'il a fait; nous lui aurons donné confiance en lui-même; et alors, la réflexion, chez lui, loin d'être un obstacle à l'action, en deviendra le stimulant et le guide. (Sur les dangers que peut présenter l'abus de la réflexion et de l'analyse psychologique, cf. notre étude sur l'*Éducation des sentiments*, ch. IV, p. 47.)

C. — Éducation de la mémoire et de l'imagination.

42. — *Qu'entend-on en psychologie par la loi de l'association des idées? La connaissance de cette loi peut-elle être de quelque utilité à l'éducateur?*

Plan du sujet.

I. — L'association des idées n'est point une faculté au sens ordinaire que l'on attache à ce mot. C'est cette loi générale en

vertu de laquelle *nos états de conscience* s'évoquent et se suggèrent les uns les autres. Or, pour que deux états se suggèrent et s'évoquent, il faut et il suffit qu'ils se soient produits ensemble où qu'ils se soient immédiatement succédé[1]. De cette simple définition il ressort que le terme d'*association des idées* est impropre pour désigner le fait auquel il s'applique, puisque nos sentiments et nos volitions s'évoquent tout aussi bien que nos idées; il est impropre, en second lieu, car ce ne sont pas nos idées qui s'appellent et s'associent comme de petits êtres qui se tendraient la main; c'est l'esprit, le sujet pensant et essentiellement actif qui, à l'occasion d'un état de conscience, en évoque un autre et le fait revivre : c'est lui, et lui seul qui, en dernière analyse, les relie.

Cette loi a deux corollaires dont il ne faut pas la séparer si on veut bien la comprendre : Le premier, c'est que nos mouvements s'associent, comme s'associent nos états de conscience; le second, c'est que le physique et le mental étant indissolublement unis, un mouvement organique peut évoquer un état de conscience avec lequel il a coexisté, comme un état de conscience peut évoquer le mouvement organique qui l'a accompagné. — Pour qui entend mal ces lois, d'une importance capitale en psychologie, toute une partie de la vie mentale reste absolument inexpliquée.

Comme commentaire de ces indications beaucoup trop sommaires, cf. l'explication qui en est donnée dans notre livre de *La suggestion*, ch. I, p. 3 et suivantes (Paris, F. Alcan).

II. — Pour mettre en relief maintenant l'influence qu'exerce l'association des idées dans la vie en général et dans l'éducation en particulier, il faudrait, par des exemples précis, et, d'ailleurs, faciles à trouver, montrer que d'elle dépendent la plupart de nos manières habituelles de *penser*, de *sentir* et de *vouloir*. — 1. *Nos manières de penser :* Que sont les préjugés populaires, que sont les jugements que nous prononçons le plus souvent sur les hommes et sur les choses? le résultat de simples associations inconscientes. Nous étions treize à table; l'un des convives est mort dans l'année; donc le nombre treize porte malheur, comme porte malheur la vue d'une araignée le matin, etc. — 2. *Nos manières de sentir :* Descartes,

1. L'association des idées ne saurait donc se confondre avec *la liaison logique des idees*. Dans le premier cas, le rapprochement des états intimes est purement *mécanique* et *automatique*; la raison de ce rapprochement nous échappe au moment où il se produit. Dans le second cas, le pourquoi nous est connu; nous voyons le lien qui unit les termes et le rapport d'étroite dépendance qui existe entre eux.

nous dit-on, eut, toute sa vie, un faible pour les femmes qui louchaient, parce que sa nourrice, qu'il aimait beaucoup, était affligée de ce défaut. — Nous pourrions tous citer quelques-unes de nos préférences, ou quelques-unes de nos aversions, qui n'ont pas d'autre cause plus profonde. — 3. *Nos manières d'agir et de vouloir :* On nous a, de bonne heure, appris à faire suivre tel sentiment de tel geste ou de telle parole; et, dès que ce sentiment renaît, nous reproduisons machinalement cette parole ou ce geste : Ils se sont, pour ainsi dire, soudés ensemble de telle sorte qu'ils s'évoquent mutuellement. — 4. Bien plus, lorsque nous observons nos semblables, c'est par leurs manières d'agir que nous les jugeons, d'où les innombrables erreurs dans lesquelles nous tombons chaque jour. (Tous ces points ont été longuement développés et illustrés par Stuart Mill dans sa *Logique* [Paris, F. Alcan]; cf. également la *Psychologie,* de Marion, p. 372 et suivantes.)

III. — De chacune de ces remarques, de nombreux enseignements se dégagent propres à éclairer les parents et les maîtres. — 1. Ce qui importe, avant tout, c'est de *prévenir* dans la mesure du possible, les *associations d'idées nuisibles* : Plus de ces contes fantastiques qui peuplent l'esprit des enfants de visions terrifiantes, et leur font voir partout des dangers imaginaires; plus de ces jugements tout faits qui, peu à peu, s'imposent, dispensent de réfléchir, et perpétuent, dans la société, les préjugés les plus funestes. — A un autre point de vue, évitons avec soin que nos élèves puissent associer un sentiment pénible aux études que nous leur imposons. Si nous voulons qu'ils s'intéressent à l'histoire, aux mathématiques, à la lecture, gardons-nous, notamment au début, de les leur rendre rébarbatives. Beaucoup d'aversions n'ont pas d'autre cause que la maladresse de nos premiers maîtres. Au contraire, nous prenons goût aux exercices que, dès le début, on a su nous faire aimer. — Il serait facile, rien qu'en évoquant ses souvenirs, de montrer toute l'importance de ces détails auxquels, le plus souvent, les maîtres ne songent guère.

2. N'espérons point, cependant, malgré notre prudence, préserver nos élèves de toute association nuisible; nul, en effet, même parmi les plus sages, ne saurait être sûr d'y échapper toujours. — Mais, dès que l'une d'elle apparaît, nous devons la combattre, et le meilleur moyen de la vaincre est de lui opposer la réflexion et la raison. La tâche est relativement facile avec les jeunes enfants dont

les habitudes sont encore peu profondes, et dont la confiance nous est acquise. Contre les préjugés qui viennent du dehors, il suffirait souvent d'une simple affirmation pour les détruire; mais il vaut mieux, lorsque l'enfant peut nous comprendre, l'amener de lui-même à en découvrir la fausseté. Mettons-le en garde contre les jugements précipités, en lui faisant constater combien fréquemment ils nous trompent, et combien fréquemment nous avons à le regretter : sur une simple association d'idées, nous jugeons mal des gens qui, plus tard, nous paraissent les plus dignes de notre estime; sur une simple association d'idées, ou de sentiments, nous jugeons les choses à leur éclat, et l'expérience nous prouve que nous avions mal jugé. — En thèse générale, que nos enfants apprennent à ne se prononcer qu'après sérieux examen, afin de ne point confondre les rapports accidentels avec les rapports logiques, et à se défier de tout ce qui choque la raison.

Remarque. — Pour donner au développement de ces idées plus de vie et plus d'intérêt, on pourrait opposer l'esprit qui associe habituellement ses idées d'une manière logique et rationnelle, à l'esprit qui est surtout frappé par les ressemblances superficielles et les analogies éloignées. L'un est, d'ordinaire, moins brillant mais plus solide; l'autre, plus original, mais moins profond. Nous avons tous connu de tels esprits, et nous savons à quels résultats opposés ils aboutissent. — Ce parallèle permettrait de rompre un peu la monotonie d'un exposé purement didactique, et de prouver non seulement que l'on sait écrire, mais encore que l'on a l'expérience des enfants et des hommes, et que l'on sait en tirer parti.

43. — *Principaux caractères de la mémoire chez les enfants. Applications pédagogiques qui en découlent.*

Sommaire.

Facilité à apprendre, fidélité à retenir, promptitude à se bien rappeler : tels sont les trois caractères d'une bonne mémoire. Voyons si ces trois caractères se retrouvent *au même degré*, et pour *toutes sortes d'études*, dans la mémoire enfantine.

I. — 1. *Facilité à apprendre.* — Ce caractère qui atteint son maximum de la sixième à la dixième année, est de beaucoup le plus merveilleux. Nous savons tous avec quelle rapidité l'enfant apprend à distinguer les objets qui l'entourent, puis, à parler la langue

maternelle, et même, un peu plus tard, les langues étrangères. Si sa mémoire continuait à s'enrichir ainsi dans l'adolescence et dans l'âge mûr, ses richesses deviendraient immenses. Cette facilité tient à plusieurs causes. Elle tient d'abord, à l'ignorance de l'enfant : il est naturel que sur une page blanche les impressions se gravent mieux que sur une autre; elle tient, en second lieu, à la curiosité plus éveillée et à la sensibilité plus vive des premières années : tout étant nouveau, tout attire l'esprit et l'émeut. « L'enfant, remarque judicieusement M. Legouvé, est comme un commissaire-priseur qui note tout, sans rien omettre. » Elle tient, enfin, à la liberté plus grande dont jouit la mémoire que ne dirigent encore ni la réflexion, ni la volonté.

2. *Fidélité à retenir.* — Cette qualité est, d'ordinaire, beaucoup moins parfaite que la précédente. Si, parfois, les enfants nous étonnent par la sûreté de leurs souvenirs, en protestant, par exemple, lorsque dans une histoire qu'ils connaissent déjà, ils nous entendent changer même un simple détail, souvent aussi ils nous surprennent par le défaut contraire. Non seulement le souvenir du passé n'a pas été conservé fidèlement, mais encore il a été étrangement défiguré. Les causes de ces transformations se trouvent, et dans la faiblesse de leur raison, et dans l'activité plus ou moins inconsciente de leur pensée. Entre les états de conscience anciens et les états de conscience nouveaux, des associations nombreuses se sont établies dont l'enfant est, malgré lui, la dupe.

3. *Promptitude à se bien rappeler.* — Enfin, pour que le souvenir soit complet, il faut qu'après l'avoir distingué des états présents, nous puissions le localiser avec précision dans le passé; or, c'est cette localisation que l'enfant, d'ordinaire, fait très mal. Il n'a qu'une notion très vague du temps et de la durée. Pour lui, ce qui existe surtout, et ce qui, surtout, l'intéresse, c'est le présent, et plus encore que le présent, l'avenir. De là, ces mots qu'il répète sans cesse : « Quand je serai grand ! » S'il lui arrive de dire : « Quand j'étais petit ! » il semble que ces mots évoquent dans son esprit une époque lointaine qui se perd dans la nuit des temps.

II. — Notons, maintenant, que ces qualités sont loin d'être également développées chez tous, et que tous sont loin d'apprendre, de retenir, et de se rappeler également toutes choses. C'est que la mémoire, comme l'ont établi les psychologues contemporains, au lieu d'être une faculté simple, est, au contraire, une faculté extrê-

mement complexe : on peut même distinguer entre les esprits, d'après les caractères qui leurs sont propres, plusieurs types différents : le *type visuel*, le *type auditif*, et le *type moteur*.

Le *type visuel* est celui chez lequel domine la mémoire des formes et des couleurs : songe-t-il à une personne absente, il voit son visage, il n'entend pas sa voix; à une lecture qu'il a faite, il se représente les caractères écrits, et n'entend pas les sons qui leur correspondent. L'enfant qui se rattache au type visuel, revoit les pages qu'il a apprises, et les caractères de son livre; et, dès que sa vision se trouble, s'il récite, par exemple, il balbutie et s'arrête.

Le *type auditif* est celui chez lequel dominent les images de l'ouïe, les autres étant rejetées au second plan. S'il pense à une personne, il entend sa voix; il ne songe pas aux traits de son visage. L'élève qui se rattache à ce type retient surtout le son des paroles, c'est pourquoi il récite tout haut la leçon qu'il veut apprendre par cœur.

Chez le *type moteur*, — le plus rare, — la mémoire qui l'emporte en vivacité sur toutes les autres, est la mémoire des mouvements. Il ne suffit pas au moteur de lire un passage ou de le parler, pour en garder le souvenir; il faut encore qu'il l'écrive. C'est à cette mémoire que nous avons recours, lorsque, hésitant sur l'orthographe d'un mot, nous l'écrivons pour la découvrir. Lorsque ces mémoires sont également développées, sans que l'une l'emporte manifestement sur les autres, nous avons le *type mixte* ou *moyen*, qui est, en définitive, le plus commun.

Ce qu'il importe de remarquer, enfin, c'est que la mémoire chez les enfants, quel que soit, d'ailleurs, le type auquel elle se rattache, a pour principal auxiliaire, le sentiment. Elle est, en effet, *affective*, autant qu'elle est intellectuelle. Les faits qu'elle conserve le mieux, et qu'elle évoque avec le plus de fidélité, sont ceux qui ont agi le plus fortement sur la sensibilité.

III. — Il serait facile de dégager les conclusions de ces analyses.

1. Puisque l'enfant tout jeune *apprend* surtout ce qui le frappe, c'est donc à l'intéresser que nous devons, d'abord, apporter tous nos soins (cf. sur l'attention, n° 31); toutefois, nous ne devons pas oublier qu'il est une chose dont il ne se lasse jamais, c'est de comprendre; c'est pourquoi nous devons, le plus tôt possible, et dans la mesure du possible, nous adresser à sa raison.

En second lieu, comme il dénature très vite les images qu'il a reçues des choses, et souvent ne les *retient* que d'une manière infi-

dèle, nous devrons, pour lutter contre ce défaut, veiller à ce qu'il n'acquière que des *idées très nettes* et aux contours bien arrêtés, et ne pas craindre la répétition fréquente des mêmes leçons et des mêmes exemples. Les disciples de Socrate reprochaient, paraît-il, à leur maître, de répéter constamment les mêmes choses, et le maître ne se corrigeait pas.... Il est bon de mériter quelquefois le reproche fait à Socrate. — Nous avons constaté, en outre, que le rappel des souvenirs était souvent très imparfait. Pour y remédier, nous n'avons qu'à recourir aux interrogations fréquentes; à propos de chaque fait, de chaque idée, il est possible d'évoquer une foule d'autres idées et d'autres faits qui soutiennent, avec eux, soit des rapports accidentels, soit des rapports logiques : amenons nos élèves à les découvrir : nous aurons ainsi fortifié et assoupli leur mémoire tout en l'enrichissant.

Ce sont toutes ces remarques que développe M. Legouvé dans ces lignes à méditer : « La mémoire n'est pas, comme on se l'imagine, une faculté mécanique et agissant isolément. Exercer sa mémoire n'est pas seulement apprendre chaque jour un certain nombre de pages, c'est aussi « *apprendre à apprendre* ». La mnémotechnie est un art qui consiste à appeler au secours du souvenir l'intelligence et le sentiment. Quand on se trouve en face d'un morceau qu'on doit réciter, le premier travail doit être de se rendre compte de l'architecture du morceau, de retrouver le plan dans l'exécution, de chercher le chemin qu'a suivi l'auteur, de voir par où il a passé, où il a tendu; de se dessiner, pour ainsi dire, à soi-même, l'ordre des idées; car cet ordre est un espèce de cadre où viennent naturellement se ranger à leur place, tous les mots, toutes les images, de façon qu'ils restent nettement fixés dans le souvenir. » (Legouvé. *Une élève de seize ans.)* — Et ailleurs : « En m'observant moi-même j'ai reconnu que la mesure de ma mémoire ou de *mes mémoires* était exactement celle de mes goûts et de mes antipathies, de mes facultés et de mes défaillances intellectuelles. *Je retiens les choses dans la proportion où je les aime, où je les comprends*, où je suis capable de les faire. N'y a-t-il pas là une règle applicable à l'éducation? » (Id. *Les pères et les enfants,* p. 162.)

2. De la distinction des mémoires découlent des indications non moins utiles au point de vue de l'éducation. Si ces distinctions sont légitimes, il est évident que nous ne saurions user des mêmes procédés avec tous les enfants et n'établir, par exemple, aucune différence entre le visuel et l'auditif. Nous sommes persuadés que l'in-

succès de beaucoup d'enfants tient en grande partie aux méthodes défectueuses que nous employons. En second lieu, nous ne devons pas oublier les dangers qu'il y aurait à développer une mémoire d'une manière exclusive. Le premier serait d'appauvrir l'esprit en limitant ses ressources à une catégorie déterminée d'images, alors que toutes sont utiles au travail de la pensée. De plus, si nos associations s'établissent toujours entre les mêmes représentations d'ordres différents, le danger sera beaucoup moindre, car, en admettant qu'une image auditive, par exemple, ne réponde pas à notre appel, elle pourra être suppléée par une image visuelle, et inversement. C'est ainsi qu'en récitant une poésie, il peut arriver que nous lisions mentalement le premier vers : mais si la vue intérieure ne nous représente pas le second, c'est souvent la mémoire auditive ou la mémoire motrice qui viennent à notre aide. L'assonance d'un mot suffit à évoquer le mot qui le précède; le mouvement commencé par l'organe de la parole se continue, et se continue parfois malgré nous. L'idéal que doit se proposer le maître est donc de développer simultanément toutes les mémoires, en s'efforçant de réaliser le type mixte ou normal le moins imparfait de tous. Maintenant, comment atteindra-t-il ce résultat? En intéressant à la fois, et d'une manière efficace, la mémoire des sons, celle des couleurs et des formes et aussi celle des mouvements.

(Cf., pour plus de développements : 1° Tous les sujets suivants qui traitent de la mémoire; 2° Queyrat : *De l'imagination* [Paris, F. Alcan]; 3° Ribot : *La mémoire affective*, revue des cours et conférences, 1894, t. II, p. 65.)

44. — *Les psychologues contemporains ont établi qu'il existe trois mémoires bien distinctes : une mémoire visuelle, une mémoire auditive et une mémoire motrice. Quelles règles pratiques peut-on dégager de cette distinction pour l'enseignement de l'orthographe?*

Si l'on a bien compris le sujet précédent, celui-ci paraîtra relativement facile. Nous en indiquerons simplement la conclusion. Pour faciliter à nos enfants la connaissance de l'orthographe, ou du moins de l'*orthographe usuelle*, il faut, autant que possible, s'adresser à la fois à leurs trois mémoires : à *leur mémoire visuelle* en leur montrant les mots écrits; à *leur mémoire auditive*, en les leur faisant épeler; à *leur mémoire motrice* en les leur faisant écrire.

Gardons-nous de croire, cependant, que ces procédés soient suffisants : l'orthographe de certains mots — sinon de tous — a ses raisons qu'il faut connaître, comme il faut connaître celles de l'orthographe des règles L'ensei-

gnement de l'orthographe, comme tous les autres, est donc à la fois un exercice de mémoire et un exercice de jugement, ce que l'on est, peut-être, trop enclin à oublier. — (Pour le développement de ce sujet cf. les intéressantes observations de M. Payot dans le volume de l'Inspection académique, p. 184.)

45. — *De l'éducation de la mémoire des formes et de la mémoire des couleurs; son importance dans la vie de l'ouvrier; par quels moyens peut-elle se faire à l'école primaire?*

(Cf. *L'Éducation de la mémoire pittoresque*, par H. Lecoq de Boisbaudran. Les maîtres trouveront dans ce petit ouvrage, très concis et très clair, une foule d'indications utiles pour leur enseignement de la peinture et du dessin. — Ils y apprendront, en outre, comment il est possible de compléter l'une par l'autre l'éducation des sens et celle de la mémoire.)

46. — *Appréciez ce jugement de Montaigne : « Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir ».*

Plan du sujet [1].

« Montaigne, dans ses *Essais*, s'élève avec force contre l'habitude générale à son époque de tout faire apprendre par cœur. « On ne cesse, écrit-il, de criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Qui demande à son disciple ce qu'il lui semble, de telle ou telle sentence de Cicero? On nous les plaque en la mémoire toutes empennées où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. » Or, nulle méthode ne lui paraît plus funeste, car « sçavoir par cœur n'est pas sçavoir, c'est tenir simplement ce qu'on a donné en garde à la mémoire ». — Malgré ces critiques de Montaigne, n'est-il pas encore admis, cependant, que le meilleur témoignage du travail d'un élève est la récitation par cœur? Beaucoup de maîtres ne témoignent-ils pas leur préférence à ceux qui fidèlement reproduisent les leçons qu'on leur a faites? De sorte que, clandestinement, l'habitude de la récitation littérale se perpétue, en dépit de toutes les protestations. Le savoir par cœur aurait-il plus de de prix que parfois on lui en attribue? Examinons donc quels en sont les caractères et en quoi il diffère du savoir proprement dit.

I. — *Savoir par cœur*, c'est être capable de réciter, mot à mot, les choses qu'on a apprises. Cette récitation prouve évidemment que le texte a été étudié, mais comment l'a-t-il été?

1. Nous résumons ici un travail intéressant de M. P.

1. L'élève qui apprend par cœur n'a souvent d'autre but que de graver dans sa mémoire l'*image d'un texte* donné. « Peu lui importe qu'il soit écrit dans une langue ou dans une autre, il ne cherche pas à comprendre, et veut simplement fixer dans son esprit l'image du mot, sa place dans la ligne, la place de cette ligne dans la page. Voyez-le plutôt à l'œuvre, pendant son heure d'étude. Il lit quelques mots, détourne la tête ou ferme les yeux en s'efforçant de les revoir; si l'image est confuse, il regarde à nouveau son livre, referme les yeux, et ainsi de suite jusqu'à ce que la vision intérieure soit bien nette. Puis, il passe aux mots suivants.... Dès qu'il récite, il tourne les yeux vers son livre, incapable de prononcer une syllabe sans regarder un patron. »

2. Les élèves qui apprennent ainsi, sont, heureusement, les moins nombreux. Beaucoup ne se contentent pas d'acquérir une image visuelle, ils veulent fixer dans leur mémoire jusqu'au *son des mots*. C'est pourquoi ils lisent tout haut leur leçon, où, s'ils sont en étude, la marmottent tout bas en remuant les lèvres. Quand ils récitent, ils lisent et ils écoutent. Les premiers étaient des *visuels*; ceux-ci sont à la fois des *visuels et des auditifs*.

3. D'autres, plus intelligents ou plus habiles, s'occupent en même temps et de l'image et de l'idée, mais la conservation de l'idée n'est pas le but poursuivi. L'idée ne joue pour eux, au début, qu'un rôle mnémonique; elle leur sert à retrouver plus facilement les mots de la phrase qu'ils veulent apprendre, et, par suite, l'image des mots. Quand, par la répétition, cette image est devenue suffisamment vive, et l'habitude de les prononcer dans l'ordre convenable suffisamment forte, l'élève, peu à peu, oublie les idées : il ne pense plus à la chose signifiée pour n'en retenir que le symbole.

4. Enfin, il en est qui, en apprenant par cœur, retiennent à la fois les figures, les sons, les idées et les liaisons d'idées; mais, avant d'apprendre, il se sont imposé un tout autre travail que les précédents : avant de savoir par cœur, ils ont voulu savoir vraiment.

II. — Qu'est-ce donc que savoir? — Savoir, c'est non seulement connaître les mots et même les idées exprimées dans le texte, c'est les comprendre, et on arrive à les comprendre en cherchant, comme le dit M. Legouvé (voir sujet n° 44), « le chemin qu'a suivi l'auteur, par où il a passé, où il a tendu, en se dessinant, pour ainsi dire, à soi-même, l'ordre de ses pensées; car cet ordre est une espèce de cadre où viennent naturellement se ranger à leur place tous les

mots, toutes les images, de façon qu'ils restent nettement fixés dans le souvenir ».

On voit, dès lors, toute l'importance de la distinction établie par Montaigne entre les deux formes du savoir qu'il oppose.

1. Dans un cas, l'idée reste toujours subordonnée à l'image, quand l'image ne remplace pas complètement l'idée; dans l'autre, c'est à l'idée que l'image et le mot restent toujours subordonnés.

2. Le savoir est surtout l'œuvre d'une intelligence en éveil qui n'accepte rien sans contrôle; le savoir par cœur, malgré le travail qu'il exige, reste toujours un savoir passif, dû à la plasticité de l'esprit. L'un est vraiment nôtre, il fait partie de notre substance; l'autre n'est qu'un placage : il est tout de surface.

3. Leurs effets, par suite, sont tout à fait différents. Chez l'enfant qui ne sait que par cœur, la parole est un pur mécanisme : les mots s'appellent et se déroulent comme les anneaux d'une même chaîne, d'ordinaire avec facilité et volubilité; mais, qu'un anneau se brise, et le travail aussitôt s'arrête. L'élève balbutie, se trouble, incapable de continuer à réciter. Chez celui qui sait vraiment, la parole est peut-être moins correcte, moins facile, elle demande plus d'efforts, mais ces efforts ne sont pas stériles, car ils font la clarté de l'esprit. Nulle personnalité dans le premier cas, une personnalité très apparente dans le second. On sent que l'élève a fait siennes les pensées des autres, qu'il en a saisi le lien, comme le prouvent les *alors*, les *par conséquent*, les *à cause que*, dont il émaille sa récitation. En deux mots, nous avons d'un côté un perroquet que nous entendons mais qui ne s'entend pas lui-même; de l'autre, un élève intelligent.

III. — Devons-nous donc conclure de ces analyses qu'il faut absolument condamner la récitation littérale dans nos écoles? Quelques-uns de nos jeunes maîtres ne sont pas éloignés de le penser; mais le remède, alors, serait presque aussi fâcheux que les abus dont on se plaint. Ce qu'il resterait à examiner, toutefois, c'est : 1° la place légitime qu'il convient de conserver à la récitation par cœur, et quels en doivent être les caractères; 2° les moyens les plus propres à la rendre aussi facile et aussi féconde que possible. » (Le dernier de ces points se trouve traité dans le sujet suivant, n° 47; le 2e dans le n° 33.)

17. — « *Faire apprendre, dit Locke, aux enfants leurs leçons par cœur, sans choix, au hasard, je ne sais à quoi cela leur sert.... Une fois qu'ils les ont récitées, ces leçons rentrent dans l'oubli, et ils n'y pensent plus.* » — *Est-ce vrai? — L'instituteur peut-il recueillir certains résultats des leçons apprises par cœur? Lesquels, à quelles conditions?*

Sujet traité.

I. — « La mémoire est une faculté tellement souple et tellement docile, dans le jeune âge, que beaucoup de maîtres, autrefois — et l'espèce n'en est pas perdue —, s'en remettaient volontiers à elle du soin d'instruire et d'élever. Leur tâche en était ainsi singulièrement allégée. L'enfant avait son livre dans lequel il devait docilement apprendre les pages désignées, et, chaque jour, le maître contrôlait ses efforts, pleinement satisfait quand le texte était su. Peu ou point de commentaires propres à éclairer l'élève auquel on demandait d'*apprendre*, bien plus encore que de *comprendre*; de sorte que le livre restait toujours le professeur *muet* dont se plaignait déjà si justement Montaigne.

Or, voici que Locke, « le sage Locke », comme l'appelle Rousseau, s'attaque résolument à cette manière de procéder, et vient troubler la confiance et la douce sérénité des maîtres de son temps. Ce n'est point qu'il condamne le souci d'enrichir la mémoire des enfants. « Lorsqu'on trouve un passage qui renferme un beau sens, et qui est exprimé d'une manière noble et concise, il n'est pas mal, dit-il, de le faire apprendre par cœur, et de se servir des beaux endroits de ces grands maîtres pour exercer la mémoire de temps en temps. » Il va même plus loin, et déclare qu'on « fera bien de donner tous les jours aux enfants quelque chose à repasser dans leur mémoire, afin qu'ils puissent constamment se le rappeler ». — Mais ce qu'il réprouve énergiquement, c'est l'habitude de leur faire apprendre par cœur leurs leçons, sans explications préalables, « sans distinction ni choix, selon qu'elles se rencontrent dans les livres ». — Cette protestation de Locke, et les raisons qui l'appuient, n'ont rien perdu de leur valeur, la méthode qu'il combat ne pouvant avoir sur les esprits que de fâcheux effets.

Le premier est d'exercer et de fatiguer la mémoire sans profit : c'est que l'enfant ne retient bien que ce qu'il a compris, et il ne

comprend bien, d'ordinaire, que ce qui l'a intéressé : *tout le reste s'oublie à peine appris et récité.*

Le second, beaucoup plus grave, est d'inspirer souvent *du dégoût et de l'aversion* pour les livres eux-mêmes, et pour tout exercice de mémoire. Comment les enfants s'attacheraient-ils à des lectures dont on ne leur a jamais bien expliqué le sens, et qui représentent, à leurs yeux, la tâche monotone, fastidieuse et forcée, à laquelle chaque jour, par crainte de punitions, il leur faut se soumettre?

Une telle méthode a, enfin, sur le jugement et la raison, une déplorable influence, car elle déshabitue peu à peu de la réflexion, et substitue, au travail actif de la pensée, une passivité de plus en plus grande qui n'aboutit qu'à un psittacisme puéril. C'est que « sçavoir par cœur n'est pas sçavoir »; et c'est à savoir vraiment que, suivant Locke, comme suivant Montaigne, doivent tendre tous nos efforts. (Voir le sujet précédent, n° 46.)

Le jugement de Locke est donc vrai, de nos jours, comme il l'était de son temps : il reste à rechercher quels morceaux il convient de faire apprendre à nos élèves, et à quelles conditions cet exercice de mémoire sera le plus utile.

II. — Dans le choix des morceaux, nous devons nous guider sur l'âge des élèves et sur les matières à enseigner.

Avec nos tout petits, la récitation par cœur a une importance capitale. Que l'on songe, en effet, à la pauvreté de leur vocabulaire et à la difficulté qu'ils éprouvent pour nous comprendre et se faire comprendre. Nos explications, nos entretiens familiers, les conversations avec les camarades, leur fourniront, sans doute, une ample provision et de mots et de phrases, mais c'est dans les leçons apprises littéralement qu'ils en trouveront la source la plus saine et la plus abondante. L'essentiel est que ces leçons soient courtes, d'une forme irréprochable, à la fois très simple et très claire, et qu'elles soient répétées avec une fidélité rigoureuse. — A mesure que l'enfant grandira et que son vocabulaire deviendra plus riche, nous lui laisserons une liberté plus grande de rendre à sa façon les pensées des auteurs; nous l'exciterons même doucement à rompre les lisières, à s'affranchir de la lettre du livre et à puiser dans son propre fonds.

Mais toutes les matières de l'enseignement ne se prêtent pas également bien à la récitation littérale, et ne méritent pas au même titre cet effort de l'esprit. On n'excuserait plus aujourd'hui le maître

qui forcerait ses élèves à apprendre mot à mot sa leçon d'histoire ou de géographie, d'arithmétique ou de morale. Et cependant, même en ces matières, le savoir par cœur peut rendre des services, et nous ne saurions blâmer ceux qui exigent la reproduction fidèle des *résumés* de leurs leçons. En arithmétique, notamment, il est des choses que, malgré tout, il faut bien se résigner à apprendre par cœur. Quand on a expliqué à des enfants de dix ans ce qu'est la table de multiplication, et quand on s'est assuré qu'ils l'ont comprise, le moment est venu de la leur faire répéter jusqu'à ce qu'ils la sachent imperturbablement, une ou plusieurs fois par jour, si cela est nécessaire : car, dans ce cas et dans beaucoup d'autres semblables, ne pas savoir par cœur serait, pour eux, savoir d'une manière insuffisante.... Nous dirons de même qu'il est bon pour les enfants, pour les jeunes gens, qu'il est même indispensable lorsqu'ils étudient les sciences mathématiques ou la physique, de savoir par cœur les énoncés des lois les plus importantes, des théorèmes les plus connus et les plus fréquemment usités, parce que, alors, les termes sont inséparables des idées auxquelles ils communiquent la précision et la fixité. — Remarquons, toutefois, qu'ici nous procédons d'une manière méthodique et non « sans choix et au hasard ».

Restent les exercices de mémoire proprement dits. Pour ceux-ci, plus encore que pour tous les autres, peut-être, la récitation littérale, et scrupuleusement littérale, est absolument nécessaire. C'est que les morceaux choisis, dans ce cas, et imposés, ont pour but d'orner et d'enrichir la mémoire, autant que de fortifier le jugement; d'initier l'esprit à la clarté, à l'harmonie et à l'élégance du style. Ils sont la base du seul enseignement littéraire qu'il nous soit possible de donner à l'École primaire, en même temps que notre ressource la plus sûre pour exercer nos élèves à sentir et à penser juste, pour développer chez eux le sentiment et le goût du beau, toujours si voisins du sentiment du bien. Dans de telles conditions, y changer un mot, une expression, serait comme un sacrilège : les modèles qu'ils nous fournissent y perdraient leur originalité, leur beauté, tout ce qui fait leur attrait et leur prix. — Maintenant, nous adresserons-nous aux poètes ou aux prosateurs? — Sans vouloir exclure ceux-ci, la poésie aura nos préférences : les images dont elle abonde, les vers bien frappés qu'elle nous offre, son mystère même, à certains endroits, et partout la musique de ses rimes et de son rythme, aident merveilleusement les

enfants à apprendre et à retenir. Ils apprendront surtout et ils retiendront sans peine si les morceaux choisis, comme nous le demandions tout à l'heure, sont toujours à leur portée, ni trop abstraits, ni trop subtils, et s'ils forment une gradation telle, qu'ils charment, de plus en plus, en les élevant, et l'intelligence et le cœur.

III. — Pour atteindre cet heureux résultat, il ne suffit pas au maître d'avoir choisi sagement et fait réciter fidèlement ces exercices de mémoire : il faut, de plus, qu'il les ait fait comprendre, et c'est en ceci, peut être, que consiste la partie la plus délicate de sa tâche. Il est toujours dangereux de trop compter sur la sagacité et sur la bonne volonté de ses élèves, pour chercher d'eux-mêmes à bien savoir tout ce que contient le texte, objet de la leçon. Très souvent, ils s'en tiennent aux mots et négligent les idées, parfois inconsciemment, parfois aussi consciemment : mais ils aiment mieux faire un effort de mémoire qu'un effort de jugement. C'est ce qu'il faut éviter à tout prix. Avant tout, nous dit Locke, quand vous vous adressez à la mémoire des enfants, « amenez-les à réfléchir sur leurs propres pensées », et on les y amène en leur fournissant les explications nécessaires, en les interrogeant habilement, en éveillant en eux le désir de se rendre compte. C'est le même conseil que nous donne Montaigne dans ces pages souvent citées : « que le maître, dit-il, lui fasse (à son élève) tout passer à l'étamine et *ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit.* » En effet, « c'est l'entendement qui approfite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne; tout aultres choses sont aveugles, sourdes et sans âme ». C'est en réfléchissant sur les belles choses que nous les faisons nôtres. « Les abeilles pillent de çà de là les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur : ce n'est plus thym, ni marjolaine; ainsi les pièces empruntées d'aultrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. » En d'autres termes, il ne faut confier à la *mémoire que ce qui a passé par l'entendement.*

Mais ce principe a besoin lui-même d'être entendu. En conclurons-nous que les maîtres ne doivent faire apprendre par cœur aux enfants que les seuls morceaux dont ils comprennent entièrement *tous* les détails, *toute* la portée et *toute* la moralité ? C'est bien ainsi, semble-t-il, que le voulait J.-J. Rousseau. Il s'oppose à ce que son Émile apprenne les fables de La Fontaine, parce que « les mots des fables ne sont pas les fables », et que ces mots il ne les comprend

pas. — Si l'on suivait rigoureusement cette règle, le choix que nous aurions à faire se trouverait bien restreint, et de l'anthologie de nos enfants disparaîtraient bien vite les chefs-d'œuvre qui leur plaisent le plus. Hâtons-nous d'ajouter que ce serait fâcheux. — Il est bien certain, pour nous en tenir aux *Fables* de La Fontaine, que la plupart de nos élèves ne les entendent qu'a demi, mais ce qu'ils en comprennent est suffisant pour les intéresser et pour les instruire. Ce qu'ils retiennent « du Loup et de l'Agneau », « du « Corbeau et du Renard », « du Laboureur et ses enfants, » est un gain immédiat. Quant aux vers qu'ils auront logés dans leur mémoire, « à crédit », ils n'auront pas été, soyez-en sûr, tout à fait inutiles, car ils formeront un capital que l'enfant, devenu homme, sera heureux de retrouver. Dans ces textes qui, plus tard, viendront chanter dans sa mémoire, il apercevra une foule de beautés jusqu'ici insoupçonnées : il y découvrira peut-être aussi quelques-unes de ces vérités qui éclairent la vie et la rendent plus digne d'être vécue, des pensées qui réconfortent, des conseils qui soutiennent, des avertissements qui font rester ou qui ramènent dans le droit chemin.

Cette conclusion, loin de nous éloigner, nous rapproche, au contraire, des opinions de Locke et de Montaigne. Nul, en effet, n'a mieux montré que ces deux philosophes, dont l'esprit était orné de toutes les richesses de l'antiquité, combien « apprendre par cœur », quand on est jeune, peut être utile dans la vie; mais, comme ils étaient des sages, ils en ont montré l'abus, en nous conseillant de soumettre toujours la mémoire au jugement et à la raison. »

N. et J.

48. — *Quelles sont les opinions de Montaigne, de Locke et de J.-J. Rousseau sur l'éducation de la mémoire.*

(Cf. Montaigne : *Essais*, ch. xxv; — Locke, *De l'Éducation des Enfants*, § 130 et suivants; — J.-J. Rousseau : *Émile*, liv. II.)

49. — *Apprécier, au point de vue pédagogique, ce jugement de Vauvenargues : « Les choses que l'on sait le mieux sont celles qu'on n'a jamais apprises ».*

Sous une forme paradoxale, Vauvenargues énonce un jugement que nous avons rencontré déjà plusieurs fois dans Locke et dans Montaigne, à savoir que l'on ne possède vraiment, de manière à ne plus les oublier, que les connaissances dues à un travail de réflexion personnelle. Les autres, celles qu'on a simplement *apprises*, sans les faire siennes, ne sont jamais bien sues. — Ce sujet se ramène donc aux sujets précédemment traités (nos 46 et 47).

50. — *Quels sont les principaux caractères de l'imagination chez les enfants? Moyens de la diriger.*

Plan du sujet.

Il s'agit ici, évidemment, de l'*imagination créatrice*, c'est-à-dire de ce pouvoir qu'a l'esprit d'associer et de combiner ses images et ses idées d'une manière neuve et originale, de se représenter tout un monde différent de celui qu'il a perçu, et de réaliser des inventions qui servent à la fois pour son agrément et pour son utilité. — *L'imagination reproductive* que, d'ordinaire, on lui oppose, n'est qu'une des formes de la mémoire.

I. — *Caractères de l'imagination chez les enfants.* — Suivant Rousseau, ce pouvoir ferait absolument défaut à l'enfant. — Des faits précis prouvent, au contraire, qu'il joue, chez lui, un rôle considérable. (Ex. : son habileté dans les jeux, son amour du merveilleux, ses inventions étranges, son inaptitude à reproduire exactement ce qu'il a vu et entendu, etc.) — Ce qui est vrai, cependant, c'est que les matériaux dont l'imagination enfantine dispose ne sauraient être très nombreux; l'enfant a peu vu encore et les sentiments les plus féconds en idées ne sont pas éveillés. — En revanche, son imagination est plus libre et plus indépendante que la nôtre, les matériaux qu'elle utilise étant vagues, imprécis, aptes à entrer, par conséquent, dans toutes les combinaisons, l'habitude, en outre, et la raison ne lui opposant aucune entrave bien forte. — Quant à ses caractères essentiels on peut les ramener aux suivants :

1. *Une mobilité extrême* : l'enfant passe, en quelques instants, d'une idée, d'un rêve, à une foule d'autres idées et d'autres rêves tout à fait différents. (Donner des exemples.)

2. Une puissance merveilleuse à *tout transfigurer* et à *tout dramatiser.* Dans le vent qui souffle au dehors, dans l'ombre qui se joue sur le parquet, il voit les figures les plus étranges, entend des voix que nul n'entend. Les jouets les plus rudimentaires deviennent des personnages accomplissant d'extraordinaires exploits.

3. Une tendance à *exagérer les dimensions et les forces des hommes et des choses.* — Un jardin de quelques mètres devient une île immense où l'on se perd avec Robinson, les personnages de l'histoire, les géants et les fées, tous sont doués de pouvoirs merveilleux. (Cf. *Le Petit Chose*, d'Alphonse Daudet; *Le livre de mon ami*, d'Anatole France; *le Roman d'un enfant* de P. Loti.)

4. Une tendance à vivre dans l'avenir bien plus que dans le présent et dans le passé. Avec quelle conviction il prononce son « Quand je serai grand! »

5. Ce qui maintenant nous frappe dans ce travail de l'imagination, c'est : *a*) son habileté à saisir des analogies même lointaines, comme le prouvent son langage très symbolique, et les comparaisons auxquelles il recourt; *b*) sa finesse à découvrir les meilleurs moyens de réussir dans ses petites entreprises.

6. Remarquons, enfin, que l'imagination est un pouvoir très inégalement réparti entre nos enfants, ces différences tenant à la fois à l'hérédité, à l'état des organes des sens, à la santé et à la maladie, à la richesse de la mémoire, et à la sûreté plus ou moins grande du jugement.

II. — *Moyens de former l'imagination.* — 1. Comme l'imagination ne crée pas, mais utilise simplement les matériaux dont elle se sert, il faut veiller, avant tout, à ce que les enfants acquièrent des choses, des images nettes et précises. Pour cela, habituons-les à bien voir, ne leur montrons pas trop de choses à la fois; ne surchargeons pas leur mémoire, etc.

2. En second lieu, la puissance de l'imagination et sa valeur, dépendant des combinaisons et des rapprochements qu'elle sait faire, il importe d'amener de bonne heure les enfants à découvrir les analogies qui existent entre les choses; entre les choses sensibles, d'abord, entre les choses sensibles et les choses morales ensuite.

3. De plus, comme ils ont une tendance à tout dramatiser, tâchons de les intéresser en donnant à nos récits une forme vivante. Ne craignons pas d'imiter les grand'mères, habiles dans cet art, pour que nos élèves nous disent à nous aussi : « Encore! ». — Tout enseignement, sans doute, ne se prête pas à cette forme dramatique; il serait même dangereux d'en abuser. Dans quelle mesure convient-il donc d'y recourir et comment le pouvons-nous? — C'est ici que l'on pourrait dire un mot des *contes bleus*, des *fables*, et de *l'histoire des grands hommes....*

Lorsque nous passons des enfants tout petits, aux moyens et aux grands, nos procédés doivent évidemment se modifier, et il nous faut puiser à d'autres sources : or, les sources les plus fécondes seront pour nous, l'*histoire* et la *littérature*, dont nous fixerons les résultats par les *compositions littéraires.*

4. A tous ces moyens, il est bon d'en ajouter un dernier, non des moins importants : le *jeu*. — C'est dans leurs jeux, en effet, que les enfants montrent le mieux, peut-être, et développent le plus utilement leur puissance d'invention : d'où la nécessité de leur laisser — sans excès — toute la liberté nécessaire, de les provoquer même, etc.

5. En terminant, il serait utile de signaler quelques-unes des causes les plus propres à fausser l'imagination, et contre lesquelles, par suite, il importe de les mettre en garde : spectacles trop réalistes, mauvaises lectures, rêveries prolongées, etc.

Conclusions — (Ce sujet se trouve longuement traité dans la *Revue de l'enseignement primaire*, 1896, p. 641 et 671. — Cf. également : *Essais sur l'Imagination créatrice*, de Ribot; *L'imagination*, de Queyrat [Paris, F. Alcan] et les sujets suivants [1].)

51. — *Raconterez-vous aux enfants des contes de fées?*

Note sur le sujet.

Deux opinions différentes : Suivant Rousseau il faudrait supprimer radicalement le merveilleux dans l'éducation des enfants. Voltaire, sans être aussi exclusif, pense que « les imaginations fantastiques, dépourvues d'ordre et de bon sens que l'on trouve dans les contes de fées, ne peuvent être estimées. On les lit, dit-il, par faiblesse, et on les condamne par raison ». Ces jugements ont été souvent reproduits et aggravés de nos jours. Les principales raisons que l'on invoque sont les suivantes : Le temps passé à l'école est trop court pour qu'on le perde en puérilités. Ce qu'il importe de développer c'est le jugement et la raison de l'enfant; or, par nos contes bleus nous les faussons; au lieu de le familiariser avec la vie réelle, nous l'habituons à vivre dans le rêve; sous le prétexte de développer son imagination, nous contribuons à l'affoler et préparons des adeptes pour tous les préjugés et toutes les superstitions. La sensibilité, par ces fictions, est rendue maladive, et la volonté est affaiblie. On ajoute, enfin, quelquefois, que beaucoup de contes

1. Dickens, dans son roman : *Les temps difficiles*, nous montre d'une manière fort piquante ce que deviennent les hommes quand on tue en eux l'imagination dès l'enfance, et qu'on « cherche à les emplir de faits positifs, comme on emplirait de petits cruchons ». — « Il faut bannir le mot imagination à tout jamais », répète Th. Gradgrind. « Il faut, au contraire, répond Dickens, ne rien négliger pour embellir l'existence mécanique et réelle de ses semblables, à l'aide de ces grâces et de ces jouissances imaginatives sans lesquelles la maturité physique la plus robuste, n'est moralement qu'une mort absolue. »

bleus, notamment ceux de Perrault, sont d'une moralité plus que douteuse.

Les contes bleus ont heureusement trouvé de nombreux avocats pour les défendre. L'un des plus éloquents est George Sand. Elle pense que priver de ces contes, nos enfants, ce serait contrarier leur nature, car « le merveilleux est leur élément et ils s'y plongent avec délices ». Pour être fidèle à son système, Rousseau n'aurait donc pas dû les proscrire. Ils ont, en outre, l'immense avantage, en charmant l'imagination, de donner une forme aux rêves de l'enfant et d'imprimer l'essor à ses facultés les plus utiles. Le temps qu'ils prennent n'est donc pas un temps perdu, mais il serait perdu sans retour, et peut-être d'une manière très fâcheuse, celui que nous emploierions à exiger trop tôt de la raison un effort dont elle n'est pas capable. Il faut, sans doute, préparer nos élèves à la vie réelle, mais il est bon aussi, il est même indispensable de l'habituer à regarder en haut, et de développer en lui le sens de l'idéal. C'est pourquoi, dit G. Sand : « Je veux qu'on donne du merveilleux à l'enfant tant qu'il l'aime et le recherche, jusqu'au jour où il s'en dégoûte lui-même, et nous avertit, par ses questions et ses doutes, qu'il veut entrer dans le monde de la réalité. »

Est-ce à dire que les contes bleus doivent occuper, dans l'éducation, la place principale, et qu'ils conviennent à tous les âges? Nul maître ne l'a jamais pensé, G. Sand moins que les autres, comme nous venons de le voir. En les défendant c'est donc la cause des tout petits qu'ils défendent, — non celle des moyens et des grands, — et je doute qu'ils aient tort.

(Cf. *De la suggestion*, p. 118 et suiv; G. Sand : *L'histoire de ma vie*; E. Gougère : *La pédagogie de G. Sand*, *Revue pédagogique*, décembre 1895; Arvède Barine, *Revue des Deux Mondes*, 1860; Anatole France : *Le livre de mon ami*, p. 274.)

52. — *De quelle utilité peut être, à l'école primaire, l'étude des Fables de La Fontaine?*

D'un commun accord, J.-J. Rousseau et G. Sand écartent les Fables de La Fontaine du programme d'études qui convient aux enfants (*Émile* liv. I; G. Sand : *L'histoire de ma vie*). Pour apprécier cette opinion, on n'aura qu'à lire les belles pages qu'un de nos maîtres contemporains consacre à l'*Éducation par la fable.* (Vessiot : *Pages de pédagogie.*)

D. — Éducation du jugement.

53. — *De l'abstraction. — Moyens de cultiver le pouvoir d'abstraire chez les enfants.*

Plan du sujet.

I. — *De l'abstraction.* — 1. *Abstraire*, c'est considérer isolément ce qui n'existe pas isolément dans la nature. Cette opération s'effectue tantôt d'une manière spontanée, par l'exercice même des sens qui « ne sont que des machines à abstractions », tantôt d'une manière réfléchie avec l'aide de la mémoire, de l'attention, de la comparaison et du jugement.

2. Par ce travail, nous nous élevons à des idées de plus en plus éloignées de la réalité concrète. Lorsque, dans un objet, je ne considère que sa couleur rouge, par exemple, je fais une première abstraction; j'en fais une deuxième, quand je passe à l'idée de couleur rouge, en général, c'est-à-dire, pouvant convenir à un nombre illimité d'objets; j'en fais une troisième, quand je passe à celle de couleur; une quatrième, à celle de qualité. La même progression se remarque entre les idées de Socrate, d'homme, d'animal, d'être vivant, d'être.

3. Pour faire ressortir l'importance de ce travail, il suffirait de rappeler : *a*) que sans abstraction il ne saurait y avoir d'idées générales et que, sans idées générales, il n'y a plus de science; *b*) que, sans abstraction, en outre, le langage serait à peu près impossible, bien que le langage soit, à son tour, indispensable à l'abstention pour fixer et matérialiser, en quelque sorte, les idées qu'elle a formées et que doit enregistrer la mémoire.

II. — *Différents degrés dans l'aptitude à abstraire.* — Ce pouvoir d'abstraire est très inégalement réparti et évolue comme l'intelligence même.

1. L'*ethnologie* et l'*histoire*, en effet, nous montrent qu'il est bien moins développé chez les peuples primitifs que chez les peuples civilisés, chez les savants de l'antiquité que chez les savants d'aujourd'hui. S'il faut en croire les explorateurs, on trouverait encore des tribus, comme celle des Damaras, incapables de compter au-dessus de trois, ou même, comme celle des Australiens du cap York, au-dessus de deux. Bien plus, quelques-unes n'auraient ni l'idée de poids, ni celle de mesure, ni même celle de nombre.

2. L'étude du *langage* et celle des sciences nous conduisent à des

résultats analogues; elles nous montrent que le vocabulaire des termes généraux et des noms communs s'enrichit à mesure que la pensée s'éclaire et que les sciences abstraites ne se sont développées que chez les peuples déjà civilisés.

3. Enfin, l'*observation de l'enfant* ne nous prouve-t-elle pas que, à certains égards, il ressemble à l'homme primitif? Pendant longtemps il reste rebelle à l'abstraction, toutes les fois que celle-ci ne s'appuie pas sur une représentation objective nette et précise : « Vous dites à un enfant : le chat est *méchant*, le lait est *chaud*; il vous comprend. Parlez-lui maintenant de la *méchanceté* du chat, de la *chaleur* du lait, il ne vous comprendra plus. Si vous lui racontez une histoire intéressante, il est tout yeux et tout oreilles; faites-la lui reproduire et vous remarquerez que pour exprimer ce qu'il a compris, il n'emploiera jamais de termes abstraits. Il n'use de vocables abstraits que pour traduire ce qu'il n'a pas bien saisi : c'est du psittacisme. » (Cf. Bernard Pérez : *Les trois premières années de l'enfant* [Paris, F. Alcan].) De là, son peu de goût pour les sciences mathématiques et pour les idées générales, qu'il entend mal et dont il ne retient que la formule souvent pour lui vide de sens. Il est à remarquer, cependant, qu'à ce point de vue, il existe entre les enfants des différences notables. Ils sont rares, sans doute, ceux qui sont capables, comme Pascal, d'inventer seuls la géométrie avec des barres et des ronds; ou, comme Joseph Bertrand, de subir à onze ans, avec succès, les examens d'entrée à l'École Polytechnique. Il n'en est pas moins vrai que l'on rencontre parfois des esprits précoces qui font preuve, pour les sciences abstraites, d'une aptitude surprenante. C'est en tenant compte de ces différences, et en observant avec soin la marche ordinaire des intelligences, que le maître apprendra à les bien diriger et à développer en elles le pouvoir d'abstraire sans lequel tout progrès serait impossible.

III. — *Moyens de cultiver le pouvoir d'abstraire.* — Pour atteindre ce but, notre premier souci doit être de rompre avec les anciennes méthodes; *de présenter aux enfants les faits concrets avant les vérités abstraites*, et de cultiver chez lui, avant toute autre, la faculté d'observation, afin qu'il n'acquière des choses que des images nettes et précises. Nous devons veiller, en outre, à ce qu'il attache aux mots qu'il emploie un sens très rigoureux; nous éviterons ainsi le psittacisme que nous signalions tout à l'heure, et dont nos enfants, à l'école, ne sont pas les seules victimes. Que de préjugés

et que de sottes erreurs, que d'enthousiasmes naïfs et de puériles aversions, que de disputes oiseuses, nous ferions disparaître, si nous pouvions habituer les enfants et les hommes à n'employer jamais que des mots qu'ils comprennent.

Mais, s'il importe de présenter d'abord la vérité sous sa forme concrète, il importe aussi de ne pas s'attarder à ce procédé. Dès que la réflexion de l'enfant est un peu exercée, il faut l'habituer à ne pas s'en tenir à la sensation pure et à saisir les ressemblances des objets qu'il observe. Ce travail, d'ailleurs, lui est moins pénible que parfois on le pense. Si le tout jeune élève est rebelle aux abstractions trop hautes, il ne l'est pas, comme l'attestent ses questions et ses réponses aux abstractions très simples que provoquent les choses familières qu'il a sous les yeux. Il prend même à ce travail, comme l'a observé Bain, quand il est bien dirigé, un plaisir singulier, le plaisir de la découverte ; plaisir d'autant plus apprécié que la découverte, ici, allège le fardeau imposé à l'esprit en lui permettant de condenser et de résumer en quelque sorte ses connaissances.

Quant aux moyens généraux propres à faciliter l'intelligence de l'abstrait, on les peut réduire aux suivants : *a*) Amener les enfants à isoler par la pensée les qualités diverses des objets ; *b*) Multiplier les exemples, sans exagérer cependant, en choisissant de préférence, d'abord, ceux qui présentent les ressemblances les plus frappantes ; *c*) Graduer les abstractions, en stimulant l'esprit, sans trop le devancer ; *d*) Chaque fois que l'on s'est élevé à une idée abstraite nouvelle, la dénommer avec précision — le mot ayant une importance capitale — ; *e*) s'assurer à chaque instant que l'enfant a bien compris ce qu'on lui a fait découvrir, en le ramenant sans cesse du général au particulier et de l'abstrait au concret ; en le forçant, en d'autres termes, à parcourir en sens inverse le chemin qu'il a déjà parcouru ; *f*) se rappeler, enfin, que tous les exercices scolaires, depuis la simple leçon de lecture jusqu'aux leçons de morale les plus délicates, peuvent nous aider à atteindre le but que nous poursuivons ici.

Par cette méthode, comme on le voit, l'abstraction reprend dans l'enseignement la place qui lui est due, mais elle n'encourt plus les reproches qu'on lui a si souvent adressés.

(Il sera facile, à l'aide de ses observations personnelles, d'illustrer, par des exemples, chacune des remarques précédentes. — Cf. *De l'abstraction*, Queyrat ; *L'évolution des idées générales*, Ribot ; *De l'éducation*, Herbert Spencer, ch. II [Paris, F. Alcan].)

54. — *Pourquoi l'enfant est-il si rebelle à l'abstraction et si prompt à généraliser? Par quels moyens et dans quelle mesure convient-il de cultiver ce double pouvoir d'abstraire et de généraliser chez les enfants?*

Ce sujet se greffe naturellement sur celui qui précède, et permet de le compléter. — *Pourquoi l'enfant est-il rebelle à l'abstraction?* Nous en avons indiqué les raisons en parlant de l'attention et de la réflexion (nos 31 et 41) : Les abstractions, surtout les abstractions un peu élevées, lui sont difficiles parce que son intelligence est serve encore des impressions sensibles ; et elle en est serve, parce que la volonté est incapable de faire effort pour permettre à la conscience réfléchie de s'analyser. L'enfant est tout entier à la joie de vivre, de voir, de regarder. Pour lui, les objets seuls existent, il ne conçoit pas que leurs qualités puissent être isolées par la pensée. — *Pourquoi maintenant est-il si prompt à généraliser?* — Parce qu'il est sans volonté et sans réflexion. Généraliser, c'est attribuer à toute une classe d'êtres ou de faits, des caractères que l'on a observés simplement dans quelques-uns ; or, cette attribution, au début, comme l'a bien montré St. Mill, est un simple effet de l'association des idées, et un effet purement mécanique. Le chat a griffé l'enfant une fois, l'un de ses jouets l'a blessé ; dès qu'il reverra un chat quelconque, un jouet analogue, il les considérera comme méchants. De même le mot : *papa*, lui servira à désigner tous les hommes qui ressemblent plus ou moins à son père, et ainsi de suite. La généralisation est donc une opération des plus naturelles et des plus familières, ce qui tient à ce qu'elle est à l'origine purement automatique. Lorsque la réflexion interviendra, sous la double influence de l'expérience et du langage, elle ne deviendra pas plus rapide, mais, au contraire, plus prudente, et surtout plus féconde.

Nous connaissons déjà *les moyens de diriger le pouvoir d'abstraire* (no 53). Ceux qui concernent le *pouvoir de généraliser* ressortent de sa définition même. Dans un cas, il faut surtout stimuler, développer ; dans l'autre, il faut surtout contenir, modérer. Notre but doit être de substituer aux généralisations spontanées, mécaniques, des généralisations réfléchies et motivées ; et nous y réussirons, d'une part, en montrant aux enfants les dangers des généralisations hâtives, et les erreurs, parfois même les fautes, auxquelles elles nous entraînent ; d'autre part, en les habituant, toujours à l'aide d'exemples clairs et précis, à discerner les associations logiques des associations artificielles, les ressemblances essentielles et profondes, des ressemblances accidentelles et sans portée.

55. — *Dans quelle mesure ce principe, qu'il faut dans l'enseignement procéder du concret à l'abstrait, est-il juste? Prendre des exemples et considérer successivement l'École primaire et l'École normale?*

La difficulté est toujours très grande, lorsque de la théorie il faut descendre à la pratique ; des principes, aux applications qu'ils comportent. C'est qu'alors les livres ne suffisent plus à nous guider ; quel livre nous apprendra *dans quelle mesure* il faut procéder du concret à l'abstrait? Comment il convient de

graduer ses leçons suivant les élèves auxquels on s'adresse? Si l'expérience et le jugement ne nous viennent en aide, nous risquons fort de nous égarer dans des généralités aussi vagues que peu instructives. C'est pourquoi, avant de traiter ce sujet et tous ceux qui s'en rapprochent, la première chose importante est de chercher à se bien rappeler les observations que l'on a faites étant élève, et celles que l'on a faites depuis que l'on enseigne; de se replacer, en quelque sorte, par la pensée, au milieu des différentes classes de l'école primaire et de l'école normale, de façon à caractériser avec précision les méthodes les plus efficaces. Avec les plus jeunes enfants des écoles primaires, nul doute que les leçons de choses doivent venir au premier rang; ce qui est indispensable c'est de les habituer, d'abord, à bien voir: des faits on les conduira aux lois, des exemples aux règles; on s'efforcera même de leur faire découvrir et ces règles et ces lois: il sera fort intéressant alors de montrer ce que devient l'enseignement du calcul, de la grammaire, de la géographie, de l'histoire, de la morale et de l'instruction civique, dans une classe où tout le monde travaille et s'intéresse à ce qui se fait. A l'École normale, les leçons de choses, évidemment, seront reléguées au second plan. Ayant à diriger des esprits déjà formés, qui possèdent des connaissances relativement nombreuses, s'immobiliser dans l'étude du concret serait plus qu'une faute. — Il importe, au contraire, de les habituer à réfléchir sur le fonds des idées qu'ils possèdent, soit pour les porter à un plus haut degré d'abstraction et de généralité, soit pour les amener à tirer les conséquences de ces notions. De temps à autre, nous leur ferons toucher terre, en les ramenant à l'étude de la nature qui reste toujours l'étude par excellence; mais nous n'agirons ainsi que pour imprimer un nouvel élan à la pensée vers des régions plus hautes. — C'est là ce qu'il faudrait expliquer en reprenant les différentes sciences dont nous avons parlé tout à l'heure, et en montrant comment se sont modifiées les méthodes auxquelles nous avons recours pour les enseigner.

56. — *Des leçons de choses. Services qu'elles peuvent rendre. Abus à éviter.*

Note sur le sujet.

Les leçons de choses ont été conçues de tant de façons différentes qu'il est permis d'être embarrassé lorsqu'il s'agit de les définir. Pour y réussir, on ferait bien peut-être d'opposer la leçon de choses proprement dite, aux leçons sur les choses et aux leçons du livre. Les leçons sur les choses « sont des leçons faites sur les objets usuels sous forme de causerie, sans prétention didactique, et sur des questions dont l'élève serait, neuf fois sur dix, incapable de comprendre la théorie véritable : Telle une leçon sur les chemins de fer ou sur le téléphone ». (Thamin.) La leçon de chose, au contraire, est donnée par les objets eux-mêmes, que l'on fait voir, toucher, explorer, aux enfants; le maître n'est plus ici que le metteur en œuvre et qu'un guide. Cette leçon diffère donc encore radicalement des leçons du livre, qui ne peuvent être, à rigoureusement parler, que des leçons sur les choses. Le sens que nous donnons ici est le

plus généralement adopté. (Cf. Buisson, l'*Enseignement intuitif*, p. 14 et suivantes.)

Ainsi entendue, la leçon de chose a un triple but : « apprendre aux enfants à *observer* les choses; puis à les *nommer*; enfin et par là même, à les *comparer.* » De là, les services qu'elle peut rendre et sur lesquels nous avons insisté dans les trois sujets précédents.

Quant aux abus que l'on peut en faire, ils sont nombreux, car la préoccupation de vouloir toujours parler aux sens, conduit parfois aux démonstrations les plus futiles quand elles ne sont pas d'un goût douteux. Que l'on en juge plutôt par cet exemple que nous empruntons à l'un des travaux qui nous ont été communiqués sur ce sujet : l'auteur se demande comment il pourrait le mieux inspirer à ses élèves l'horreur de l'ivrognerie; après une méditation laborieuse, voici à quel parti il s'arrête, et comment il sort d'embarras : « Mes enfants, dit-il à son petit auditoire, je vais imiter un homme « ivre. » Aussitôt, il descend de son bureau, met ses vêtements en désordre, chancelle, tombe et fait entendre quelques gémissements.... Les enfants se pressent autour de lui pour le relever; alors il retient son souffle, sa figure se congestionne et il simule tous les symptômes d'une attaque d'apoplexie.... Inutile, ajoute l'auteur que nous citons, de commenter cette leçon de choses, tous les élèves présents sauront en tirer les conséquences et, d'un fait particulier, s'élever jusqu'à la loi générale. » Inutile, ajouterons-nous à notre tour, de commenter un pareil exemple qui prouve surabondamment combien Mlle Chalamet dans son *École maternelle*, et M. Compayré, dans différents ouvrages, ont eu raison de nous mettre en garde contre une méthode dont cependant nous avons reconnu les mérites. — En second lieu, ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que l'*enseignement par les yeux*, comme on désigne encore quelquefois les leçons de choses, ne peut être qu'une préparation à un enseignement plus élevé, plus réfléchi et plus abstrait. S'y attarder trop longtemps, ce serait, comme le remarque judicieusement M. Buisson, alourdir l'esprit et le rendre incapable de s'élever, plus tard, au-dessus des données des sens. Celui qui s'est habitué de bonne heure à n'apprécier que ce qu'il voit, ce qu'il entend et ce qu'il touche, ne risque-t-il pas de devenir indifférent à tout ce qui dépasse les faits et les domine? On se demande alors quel pourra être son idéal dans la vie?

Cf. Bain, *Science de l'éducation* (Paris, F. Alcan).

57. — *De l'éducation du jugement. Comment doit-elle se faire à l'école primaire?*

Idées à développer.

I. — Le terme de jugement désigne, dans la langue philosophique, tantôt l'acte propre de l'intelligence qui perçoit et affirme un rapport de convenance ou de disconvenance entre deux termes, tantôt « la *faculté de discerner le vrai du faux.* » C'est évidemment dans ce dernier sens qu'il faut l'entendre ici. Dès lors, faire l'éducation du jugement, c'est habituer l'enfant à *voir juste*, et à ne se prononcer que « lorsqu'il voit clair ». Cette éducation recommandée déjà par Montaigne, par Locke, et par Port-Royal, est devenue la grande préoccupation des maîtres contemporains, et c'est avec raison que toutes les autres lui ont été subordonnées : bien juger étant la première condition pour bien agir.

II. — Comment doit-elle se faire? Pour répondre avec plus de précision, il serait bon de distinguer deux périodes dans la vie de l'enfant. Dans la première, où domine la spontanéité, la méthode négative préconisée par Rousseau doit être dominante. Il ne saurait être question, en effet, avec les enfants tout jeunes, de culture spéciale du jugement; ce qui importe surtout, « c'est de les protéger contre les erreurs grossières et contre les préjugés qui, à la faveur de leur ignorance et de leur crédulité, s'installent trop aisément dans leur esprit et y jettent des racines indestructibles ». Or, il n'y a d'autres règles à suivre, ici, que celles que nous avons données déjà touchant l'éducation des sens, et les associations d'idées fâcheuses auxquelles tous sont exposés.

III. — Dans la deuxième période, dont les limites sont d'ailleurs très flottantes, — la réflexion étant éveillée, — c'est à elle que nous devons principalement nous adresser. Le principe qui doit alors nous diriger constamment, est le principe même de toute éducation libérale : *il faut amener l'enfant à penser par lui-même et à ne se prononcer que lorsqu'il voit clair.* Tous les exercices de la classe et tous les événements qui s'y produisent, peuvent, si nous savons en profiter, nous acheminer vers ce résultat; les leçons de choses, en apprenant à bien voir et à comparer, sont déjà des leçons de jugements; l'histoire, en racontant la vie des grands hommes, prépare à mieux apprécier les petits. Il sera facile de montrer comment la

géographie, la grammaire, la morale, les sciences mathématiques et physiques, en aiguisant et en fortifiant l'esprit, le rendent de plus en plus apte à bien discerner le vrai du faux. — L'éducation du jugement est donc intimement unie à celle de toutes nos autres facultés, et toutes les leçons du maître, toutes ses interrogations, contribuent à la faire. — Ne serait-il pas utile, maintenant, d'instituer, comme dans les écoles allemandes, des leçons plus spécialement consacrées à cette éducation : *des leçons de jugement?* — Nous en doutons un peu, bien que l'exemple nous vienne d'Allemagne. On peut cependant rapprocher de cette méthode les excellents conseils que donne aux maîtres de l'enseignement primaire l'un de nos éducateurs contemporains : « celui, par exemple, de poser à ses élèves de petits problèmes moraux qu'ils auront à résoudre, et de les habituer à discuter, à cette occasion, sur le pour et le contre. » (Évellin, *Rapport sur l'enseignement de la morale dans les Écoles primaires*, 1897.)

IV. — A ces règles générales, M. Compayré ajoute quelques recommandations particulières dont on fera bien de s'inspirer. « Le jugement de l'enfant, nous dit-il, est souvent timide : il faut l'enhardir. Il est parfois téméraire : il faut le modérer. Il est facilement inexact : il faut le redresser. » Or, on l'enhardit, en le faisant juge des choses à sa portée, et en lui prouvant qu'il est capable de trouver la vérité lui-même; on le modère et on le redresse, en combattant chez lui la précipitation et en l'amenant à constater ses propres erreurs. Après avoir développé ces différents points, il ne resterait qu'à conclure.

58. — *Services que peuvent se rendre la mémoire et le jugement. Applications pédagogiques.*

(Cf. Montaigne : *Essais*, ch. xxv et Locke, *De l'éducation des enfants*, p. 180 et suivantes. — Cf. également les sujets 43, 46, et 47.)

59. — *Du bon sens. Moyens de le développer chez les enfants.*

Examen du sujet.

I. — *Différentes acceptions du mot.* — Pendant longtemps le bon sens fut considéré comme la qualité maîtresse de l'homme sage et éclairé. Descartes voit en lui « la *puissance de bien juger et de distinguer le vrai d'avec le faux* », et comme cette puissance qui, en dernière analyse, se confond avec la raison, ne fait défaut à aucun

homme, il en conclut qu'elle est « la chose du monde la mieux partagée ». — Si, malgré cela, nous commettons tant d'erreurs; si, autour de nous, suivant la remarque de Port-Royal, il existe encore tant « d'esprits faux et grossiers », c'est qu'on use mal d'un instrument excellent, c'est-à-dire du bon sens, et qu'on n'a pas appris à le bien conduire. — Pour Descartes, le bon sens est donc avant tout, une faculté intellectuelle; pour Bossuet c'est plus particulièrement une faculté morale, ou mieux, une sorte de raison pratique. « *Le bon sens,* nous dit-il, *est proprement le maître de la vie.* » Mais, dans un cas comme dans l'autre, il nous apparaît comme le guide auquel il faut se soumettre, car sans lui nous ne saurions qu'errer. — Et cette opinion est également celle de la plupart des écrivains du XVIIe siècle :

> « Il avait du bon sens, le reste vint ensuite, »

écrit La Fontaine; et Boileau :

> « Tout doit tendre au bon sens, mais pour y parvenir
> Le chemin est glissant et pénible à tenir. »

Tout autrement l'apprécie Voltaire. Suivant lui, le bon sens ne serait « qu'une raison grossière, une raison commencée, première notion des choses ordinaires, un état mitoyen entre la stupidité et l'esprit ». De sorte que dire d'un homme qu'il a du bon sens serait en faire un mince éloge, car on laisse entendre par là « que s'il n'est pas tout à fait stupide, il manque au moins de ce qu'on appelle esprit ». — Renan pense à peu près comme Voltaire : « Tout est fécond, dit-il, dans une page sur la marche de l'humanité, excepté le bon sens. » Et il semble bien, au premier abord, que l'histoire lui donne raison. N'est-ce pas, en effet, au nom du bon sens que l'on a toujours combattu, et que l'on combat, de nos jours, tous les novateurs et tous les hommes de génie, les Galilée, les Bernard Palissy, les Fulton; n'est-ce pas du bon sens que nous vient ce proverbe « le mieux est l'ennemi du bien », à l'aide duquel tous les médiocres s'opposent au progrès, et s'endorment dans leur indifférence et leur incapacité? — Mais Renan va plus loin encore et soutient que le propre de la vertu est d'être précisément le contraire du bon sens « La signification transcendante de l'acte vertueux, écrit-il, est justement qu'en le faisant, on ne pourrait pas dire bien clairement pourquoi on le fait. Il n'y a pas d'acte vertueux qui résiste à l'examen; le héros quand il se met à réfléchir, trouve qu'il a agi

comme un être absurde, et c'est justement pour cela qu'il a été un héros. Il a obéi à un ordre supérieur, à un oracle infaillible, à une voix qui commande de la façon la plus claire, sans donner ses raisons. » (Cf. Voltaire : *Dictionnaire philosophique*, article : SENS COMMUN ; — Renan : *Discours sur les prix de vertu*, 4 août 1881.)

Entre ces opinions, il nous faut évidemment prendre parti, et nous ne pourrons le faire en connaissance de cause qu'après avoir analysé d'un peu près le bon sens lui-même, si différemment apprécié.

II. — *Caractères du bon sens.* — **1.** Si nous consultons l'opinion commune, il est évident, d'abord, que l'on entend d'ordinaire, par homme de bon sens celui qui, « surtout en matière de conduite, sait distinguer l'essentiel de l'accessoire ou de l'indifférent; choisir, parmi les divers partis possibles, celui qui donnera la plus grande somme de bien, non pas imaginable, mais réalisable, et prévoir les conséquences de ses actes ». De même que les sens proprement dits : la vue, l'ouïe, le toucher... ont principalement pour rôle de nous signaler l'utilité des objets qui nous entourent, de même le bon sens a pour rôle de nous renseigner sur le milieu social où nous vivons, de nous indiquer, lorsqu'il faut agir, ce qui est convenable et ce qui ne l'est pas, ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter, ce qui doit être loué ou blâmé, étant donnée la société dont nous faisons partie. Les sens proprement dits nous mettent en relation avec les choses, le bon sens nous met en relation avec les personnes.

De plus, comme les sens, il semble qu'il présente la vérité « bien avant la preuve rigoureuse ou l'expérience décisive ». Sa prescience est même si grande parfois, qu'on a pu, sans paradoxe, le comparer au génie, qui n'est, lui aussi, qu'un sens supérieur. Est-ce que le génie ne trouve pas, sans pouvoir toujours les justifier, les solutions que le savant, plus tard, expliquera? De même, le bon sens suggère des solutions que l'expérience, par la suite, viendra confirmer. En lui donc se concilient à merveille et l'esprit de finesse et l'esprit géométrique si bien décrits par Pascal, mais ils se concilient sans effort, inconsciemment, et marchent si bien de conserve, qu'il est impossible de dire quelle part revient à chacun.

Mais nous n'aurions du bon sens qu'une idée bien incomplète, si nous nous en tenions à ces remarques générales. Par cela même qu'il est un guide pour notre conduite, il doit être considéré comme une activité toujours en éveil. Pour nous renseigner exactement sur la vie, il faut qu'il la connaisse, s'identifie en quelque sorte avec elle,

la suive dans son évolution incessante, attentif à toutes les modifications qu'elle subit. On « ne saurait donc l'assimiler à une vue passive des choses, mais bien plutôt à une attention persévérante, pénétrante même, toujours en éveil pour que rien ne lui échappe. Si ses avis sont précieux, ses jugements utiles à enregistrer, c'est que les choses qu'il apprécie, il les a étudiées de près; c'est qu'il a vécu « dans une étroite camaraderie avec elles ». De là, la rapidité de ses décisions, la variété des moyens qu'il nous suggère pour atteindre les fins qu'il préconise, la surveillance jalouse dont il nous entoure pour nous préserver de l'erreur et du mal.

2. Aussi a-t-il deux ennemis naturels : l'*esprit de routine*, et l'*esprit de chimère*. C'est que l'un et l'autre supposent une méconnaissance plus ou moins profonde des véritables lois de la vie.

En effet, « s'obstiner dans ses habitudes », se traîner, en quelque sorte, dans le sillon que l'on s'est une fois tracé, redouter tout ce qui pourrait troubler nos manières d'agir ordinaires, nous surprendre, nous fatiguer... n'est-ce pas se *distraire de la vie* qui, elle, est essentiellement évolution et mouvement? C'est pourquoi le bon sens se défie *des idées toutes faites*, des jugements acceptés une fois pour toutes. « Il veut que nous tenions tout problème pour nouveau et lui fassions l'honneur d'un nouvel examen. » Il exige même souvent que, sans hésitation, nous lui fassions le sacrifice de nos opinions antérieures et brûlions ce que nous avons adoré. Il est curieux de savoir et d'apprendre et tend à se confondre de plus en plus « avec l'esprit de progrès », si l'on entend par cette dernière expression, tout à la fois « une aspiration énergique au meilleur, et une exacte appréciation du degré d'élasticité des choses humaines ».

Il est de même opposé, pour des raisons analogues, à l'esprit de chimère, car la chimère est fréquemment l'ennemie de la vie véritable, surtout de la vie sociale; n'est-ce pas elle qui engendre l'utopie, s'éprend de fantômes insaisissables, condamne sans pitié tout ce qui s'en éloigne, sans souci des faits, sans égard pour les exigences de l'heure présente.

Sans repousser cependant, de parti pris, la chimère et ses utopies, — car l'erreur d'aujourd'hui sera peut-être la vérité de demain, — le bon sens sait comprendre la contingence des choses humaines, et distinguer le réalisable de l'irréalisable, le possible de ce qui ne l'est pas; aussi nous apparaît-il, en dernière analyse, comme « le sens affiné de la vie entière, de la vie individuelle, avec ses gran-

deurs et ses misères; de la vie sociale, avec la réciprocité féconde et généreuse de ses droits et de ses devoirs ».

3. On voit que nous en revenons, non à la définition de Voltaire, mais aux définitions de Descartes et de Bossuet. Le bon sens, en effet, tel que nous le montre l'analyse, implique deux choses : *le clair discernement du vrai* et *le clair discernement du juste*; c'est l'*esprit de justesse* et l'*esprit de justice*; c'est la nette vision de ce qui est, de ce qui doit être, et de ce qui *peut être*. On peut voir *ce qui est*, sans avoir de bon sens; il faut de plus, être capable d'apprécier et de prévoir. On peut voir ce *qui doit être* et n'être qu'un utopiste; il faut savoir tenir compte des exigences de la vie pratique. Pour être un homme de bon sens, il faut savoir discerner dans quelle mesure ce qui doit être peut se réaliser actuellement, et par quels moyens. (Cf. le discours de M. Bergson au concours général de 1895, que nous avons résumé ici.)

III. — *Moyens de développer cette qualité.* — Si tel est le bon sens, on comprend combien il importe de le développer au plus tôt; et, à l'encontre de Voltaire, nous dirions volontiers avec un écrivain contemporain, que « tout éducateur doit être un professeur de bon sens ». Voyons donc par quels moyens nous pourrons remplir cette tâche.

Puisque le bons sens est la réunion de l'*esprit de justesse* et de l'*esprit de justice*, ce sont ces deux esprits qu'il faut s'efforcer de former. Or, nous développerons l'*esprit de justesse* « en éveillant partout la claire et nette perception de la vie par l'initiation prudente et résolue de l'enfance à la réalité contemporaine ». Toutes les matières de notre enseignement peuvent ici nous servir d'auxiliaires, les unes en apprenant à bien voir, les autres à bien juger et à bien raisonner (cf. nos 2 et 26). Ce qu'il importe, en outre, c'est de mettre les enfants en garde contre les idées toutes faites et les idées trop simples; contre une confiance exagérée en eux-mêmes, contre cette tendance si naturelle à la jeunesse de juger des hommes et des choses d'un point de vue purement intellectuel, et de mesurer la valeur de ses semblables au seul mérite de leur esprit; c'est enfin de leur faire aimer le progrès tout en les prémunissant contre la chimère et l'utopie.

En développant l'esprit de justesse, nous développerons par la même l'esprit de justice; mais il sera bon, de plus, de faire souvent appel à leur conscience, de les habituer dans leurs jugements, à

se placer non au seul point de vue utilitaire, mais au point de vue moral, et à mettre au-dessus de tout le Bien et le Devoir : « La clarté des idées, remarque judicieusement M. Bergson, la fermeté de l'attention, la liberté et la modération du jugement, tout cela ne forme que l'enveloppe du bon sens : c'est la passion de la justice qui en est l'âme. »

60. — *De l'esprit géométrique et de l'esprit de finesse. Leurs rapports et leurs différences. Moyens de les développer.*

Ce sujet comporte surtout un commentaire de Pascal. Il faut donc commencer par une lecture des *Pensées* et des *Opuscules*.

De cette étude bien faite, on retirera plusieurs idées importantes d'une application féconde et facile. On ne vit d'ailleurs jamais dans l'intimité de Pascal sans en tirer profit.

61. — *De l'Éducation du Raisonnement. Doit-on raisonner avec les enfants?*

Idées à développer.

Il est rare que la vérité se montre directement à nous et que nous puissions la saisir d'une manière intuitive par une simple vision de l'esprit; le plus souvent nous ne la découvrons qu'à l'aide d'intermédiaires, en nous appuyant sur ce que nous savons déjà pour découvrir ce que nous ignorons encore. C'est à ce travail de l'intelligence que nous donnons précisément le nom de raisonnement. Raisonner ce n'est donc pas uniquement associer des idées, c'est prouver, c'est expliquer; c'est comprendre et faire comprendre; c'est mettre en relief, soit par induction, soit par déduction, des rapports inaperçus de cause à effet, de moyen à fin et de principe à conséquence.

I. — Comme la Raison dont il procède, ce pouvoir ne s'affermit et ne se discipline qu'assez tard chez l'enfant, mais il fait son apparition beaucoup plus tôt qu'on ne le croit d'ordinaire. Il serait facile, en effet, d'en découvrir des traces, même dans les premiers jeux de l'enfant qui ne sait pas encore traduire ses impressions par le langage. « Il est démontré, dit Condillac, que la faculté de raisonner commence aussitôt que nos sens commencent à se développer, et que nous n'avons de bonne heure l'usage de nos sens que parce que nous avons raisonné de bonne heure. » — Cette faculté se développe très vite avec l'âge : s'il en était autrement, nous ne pourrions comprendre ni les *pourquoi*, ni les *comment* que l'enfant

nous adresse sans cesse; ni ses continuelles démarches, — souvent fort ingénieuses, — pour se renseigner sur les choses qui le frappent ni sa joie lorsqu'il a compris une explication du maître; ni les réponses parfois surprenantes qu'il fait soit aux reproches, soit aux questions que nous lui avons adressées; ni ses objections qui dévoilent un véritable effort de pensée. — Sans doute, la plupart de ces petits raisonnements, au début, ne sont qu'à demi-conscients; mais nous voyons bientôt se montrer, puis s'affirmer, de plus en plus active et exigeante, la Raison : c'est alors que se produisent de véritables raisonnements réfléchis.

Si ces faits sont exacts, on conçoit que la plupart de nos plus grands éducateurs recommandent de veiller à l'éducation du raisonnement, même avec nos élèves tout jeunes. « Les enfants, écrit Locke, sont capables de raison, dès qu'ils entendent leur langue nationale : il faut donc raisonner avec eux. » Rollin dit, dans le même sens : « Les enfants aiment à être traités en gens raisonnables dès l'âge le plus tendre. Il faut entretenir en eux cette bonne opinion et s'en servir comme d'un moyen universel pour les mener où l'on veut? » — Il ne reste donc plus qu'à savoir comment nous devons diriger cette éducation nouvelle?

II. — Ici encore, comme dans l'éducation du jugement, nous pouvons distinguer deux périodes (cf. nº 57).

La marche à suivre pendant la première est nettement caractérisée par Locke : « Encouragez, nous dit-il, en toutes choses, l'humeur curieuse de l'enfant, et, pour cela, donnez satisfaction à ses questions : éclairez son jugement autant qu'il peut être éclairé. Lorsque l'explication qu'il imagine lui-même est admissible à quelque égard, laissez-le jouir des éloges, mais lorsqu'elle est déraisonnable, sans vous moquer de sa méprise, remettez-le doucement dans le droit chemin. Et s'il montre quelque disposition à raisonner sur les choses qui s'offrent à lui, faites tous vos efforts pour que personne ne le contrarie dans cette tendance, ou ne l'égare par des réponses captieuses et illusoires. Car, après tout, le raisonnement, qui est la plus haute et la plus importante faculté de l'esprit, mérite les plus grands soins et doit être cultivé avec attention, puisque le développement régulier, l'exercice de la raison, est la perfection la plus haute que l'homme puisse atteindre dans la vie. »

Dans la deuxième période, l'appel au raisonnement doit être évidemment de plus en plus fréquent, et les difficultés à résoudre de

plus en plus sérieuses. Nous avons alors, pour nous aider dans notre tâche, tous les exercices scolaires, sans doute, mais surtout ceux qui portent sur l'étude du langage, et notamment de la syntaxe, et ceux qui portent sur les différentes sciences. L'étude méthodique et réfléchie du langage, en amenant les enfants à se rendre compte de l'ordre, de l'enchaînement et de la dépendance des idées, ne constitue-t-elle pas, en effet, un véritable cours de logique d'une valeur inappréciable pour l'esprit? Les sciences mathématiques nous permettent principalement de familiariser nos élèves avec la *déduction*, de leur donner l'habitude de la précision et de l'exactitude, de leur faire entrevoir les vrais caractères d'une démonstration proprement dite; les sciences expérimentales, au contraire, nous permettent de développer en eux le goût de l'observation, le sentiment de la complexité des choses, l'habileté à en rechercher et à en découvrir les causes : Par les unes, en un mot, suivant l'expression de Pascal, nous développons l'esprit géométrique; par les autres, l'esprit de finesse dont l'union est indispensable pour former un esprit fort et juste. Enfin, notre but sera atteint, si nous avons bien fait comprendre que la connaissance exacte des causes doit précéder l'affirmation des lois, et que, en dehors des sciences pures, la conclusion du principe aux conséquences doit être extrêmement prudente, si l'on veut se mettre à l'abri de l'injustice et de l'erreur.

III. — A ces conclusions on oppose, d'ordinaire, celles que défend Rousseau. « L'enfance, dit-il, a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke, c'est la plus en vogue aujourd'hui; pour moi, je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. » — Entre l'opinion de Rousseau et celle de Locke existe-t-il vraiment une différence aussi profonde qu'on nous l'affirme ici? Il est permis d'en douter. Remarquez, d'abord, que Rousseau ne refuse pas aux enfants le pouvoir de raisonner : « Je vois, au contraire, écrit-il dans l'*Émile*, *qu'ils raisonnent fort bien sur tout ce qu'ils connaissent;* » mais il reproche aux maîtres de les faire raisonner « sur ce qu'ils ne sauraient comprendre ». — Or, il est bien évident que, sur ce point, ni Locke, ni Rollin ne pensent autrement : Il est probable, également, que les raisonneurs précoces ne leur inspiraient guère plus d'admi-

ration qu'à Rousseau, et qu'ils auraient condamné, avec non moins de force, l'habitude qu'ont certains parents et certains maîtres de discuter à propos de tout avec les enfants, de prendre au sérieux toutes leurs objections, préparant ainsi, pour l'avenir, non des hommes réfléchis, mais des ergoteurs et des vaniteux. — Toute la difficulté est donc de savoir reconnaître dans quelle mesure et dans quelles occasions il convient de raisonner avec les enfants, et c'est sur ce point peut-être qu'il serait possible de découvrir entre Rousseau et les autres éducateurs dont nous avons parlé, des différences assez profondes, différences qui tiennent à l'idée que se faisaient les uns et les autres de l'évolution de nos facultés. (Cf. le traité de Locke et l'*Émile*; cf. également le sujet 80.)

62. — *Montrer, par des exemples empruntés à la physique, comment on peut familiariser l'enfant avec l'induction, et le mettre en garde contre les nombreuses erreurs que ce raisonnement nous fait commettre.*

Après avoir nettement distingué l'*induction scientifique* de l'*induction vulgaire*, il faudrait montrer que la grande difficulté consiste ici dans la recherche et dans la détermination des causes. Toutes nos erreurs d'induction viennent d'une confusion que nous avons établie entre un rapport accidentel et un rapport de causalité. Par conséquent, le seul moyen de mettre l'esprit à l'abri de ces erreurs, c'est donc de l'habituer à discerner les vraies causes, et à ne jamais généraliser avant de les avoir trouvées. — (Cf. nos *Éléments de philosophie scientifique*, p. 56 et suivantes. (Paris, F. Alcan.)

63. — *Montrer quelle est l'influence du langage sur la formation des idées et en tirer des applications pédagogiques.*

Plan du sujet.

Le langage — et nous devons entendre ici, non le langage émotionnel, mais le langage intellectuel et surtout la parole — ne sert pas seulement à *traduire au dehors* nos états intimes, et à les *faire connaître aux autres*, il sert encore à *éclairer*, à *fixer*, et à *simplifier* nos sentiments et nos idées, et à nous les mieux faire connaître à nous-mêmes. Outre le langage *extérieur*, il y a, d'ailleurs, un langage *intérieur* que l'homme continue à parler lorsqu'il est seul, et qui accompagne d'ordinaire sa pensée, comme l'ombre le corps.

I. — 1. Le langage contribue d'abord, à rendre la pensée *plus claire* et *plus distincte*. La rêverie nous montre, sans doute, que nous pouvons, à la rigueur, penser, sinon sans images, du moins

sans mots formulés; mais nous savons combien, dans cet état, la pensée est vague et confuse, et combien notre embarras est grand quand nous voulons, à un moment donné, l'exprimer. En *réalité, on ne sait bien ce que l'on veut dire que lorsqu'on l'a dit.* Le langage doit ce privilège à ce qu'il est, à la fois, un merveilleux *instrument d'analyse et de synthèse.* Pour traduire ma pensée, je suis, en effet, obligé de l'analyser et de désigner séparément et distinctement les éléments dont elle se compose; mais je ne puis le faire sans marquer, en même temps, dans ma phrase, les rapports qui existent entre ces éléments. Ce double travail, est, il est vrai, difficile; mais, l'effort même qu'il impose en prouve l'utilité; nous n'avons souvent tant de peine à nous exprimer que parce que nous concevons mal ce que nous voulons dire.

2. En second lieu, le langage sert à *fixer la pensée.* La plupart de nos conceptions, et surtout de nos conceptions *abstraites* et *générales*, c'est-à-dire les plus importantes puisque sans elles la science n'existerait pas, s'évanouiraient aussitôt acquises, si elles n'étaient en quelque sorte solidifiées et matérialisées par le mot. « Il en serait d'elles, nous dit Hamilton, comme des étincelles qui ne brillent un instant que pour s'éteindre. » « Les mots, dit encore le même philosophe, sont les forteresses de la pensée qui permettent d'établir notre domaine sur le territoire que la pensée a déjà envahi, et de faire de chacune de nos conquêtes intellectuelles une base d'opérations pour en effectuer de nouvelles. » — Avec plus de précision, on peut dire que tout mot est une définition : quand j'impose un nom à un objet, j'enferme dans ce mot la ou les qualités qui m'ont frappé et que je veux retenir : il est le signe qui, désormais, servira à me les rappeler.

3. Le langage nous apparaît par là même, comme un *auxiliaire de la mémoire* et comme un moyen de *mettre plus aisément en œuvre nos idées.* La mémoire est secondée par le mot, parce que le mot et l'idée font corps ensemble et que leur sens est plus nettement arrêté : l'esprit de son côté est plus libre, car le mot devient le substitut de l'idée, de telle sorte qu'il n'a plus besoin, à chaque fois, d'évoquer ou de recommencer toute une série de représentations ou d'opérations; il ne pense qu'un signe et c'est comme s'il pensait la chose. Le langage est donc bien un instrument *d'abréviation* et de *simplification.*

4. Il peut, cependant, présenter des inconvénients graves.

Souvent, on s'habitue à considérer les mots plus que les idées,

et à raisonner à vide. Combien d'erreurs sont nées de l'abus des mots! — De là le psittacisme qui a toujours envahi nos écoles; de là cette tendance qui pousse à réaliser de pures abstractions; — de là le fétichisme de la foule pour certaines formules creuses dont elle n'entend pas le sens. Les philosophes eux-mêmes ne sont pas à l'abri de ces méprises, et l'on sait quelle fortune ont eu les forces occultes au moyen âge. Si le langage est un instrument indispensable à la pensée, il est donc aussi un instrument très délicat dont il importe de bonne heure d'apprendre à se servir.

II. — *Applications pédagogiques.* — Nous apprendrons aux enfants à s'en servir : 1° en surveillant avec soin les termes qu'ils emploient; 2° en surveillant avec plus de soin encore notre propre langage; 3° en les amenant, enfin, par la réflexion, à s'exprimer aussi correctement et aussi clairement que possible.

1. Il importe d'autant plus de veiller au premier langage de nos enfants qu'il est bien rare qu'ils attachent aux mots le même sens que nous. Tous ceux qui ont vécu dans l'intimité des tout petits savent qu'ils ont un vocabulaire à eux, et que celui qu'ils nous empruntent subit dans leur esprit une transformation souvent profonde. Ainsi s'explique leur irritation quand ils ne peuvent parvenir à se faire comprendre : ils disent une chose et nous en entendons une autre. Les parents et les maîtres doivent donc les éclairer peu à peu sur la vraie signification des signes qu'ils utilisent, en redressant doucement et patiemment leurs erreurs. Et la tâche est plus sérieuse et plus importante qu'on pourrait le croire au premier abord, car de nombreux préjugés, très difficiles à déraciner plus tard, n'ont pas d'autre source qu'une fausse association d'idées et de mots. En précisant la signification des mots, ce sont les idées que, en même temps, nous rendons plus précises, et c'est le jugement que nous formons.

Ce n'est pas tout : comme l'idée fait corps avec le mot, il est des mots que nous devons impitoyablement condamner. En apprenant à nos enfants qu'ils ne doivent jamais les prononcer, nous écartons de suite toutes les suggestions fâcheuses qu'ils pourraient faire naître; nous travaillons à leur éducation morale et leur inspirons ainsi, insensiblement, le respect d'eux-mêmes.

2. Cette surveillance, toutefois, serait inefficace, si nous ne leur donnions en même temps le bon exemple. Non seulement nous devons nous interdire toutes les expressions que nous condamnons chez

eux, mais nous devons faire en sorte de n'employer jamais que des termes justes, simples, à leur portée; et de ne mettre entre leurs mains que des livres dont le style présente les mêmes qualites. C'est parce que les maîtres oublient trop souvent de se mettre au niveau de leur petit auditoire; c'est parce que les livres dont ils se servent en classe sont mal appropriés à l'esprit des enfants, que l'enseignement reste souvent verbal et porte peu de fruits. — Pour remédier, dans la mesure du possible, à ces défauts, il est indispensable d'interroger fréquemment, et de ne laisser passer aucune expression, aucune phrase, sans en demander l'explication, dès que nous soupçonnons l'enfant de ne la point comprendre. Ne craignons pas ici de perdre du temps : nous en gagnons au contraire.

3. Enfin, ce qui doit nous préoccuper, à mesure que nos enfants grandissent et que leur réflexion s'affermit, c'est la correction de la phrase. En effet, l'enchaînement des mots dans la proposition, et des prépositions dans les phrases, n'est point arbitraire, mais logique. Or, habituer l'élève à se soumettre à cette logique du discours, c'est mettre de la logique dans ses idées. Et c'est par là que la grammaire bien enseignée, et que les exercices d'analyse, trop négligés peut-être, ont une influence incontestable. Ils ne nous apprennent pas seulement à parler et à écrire correctement, — ce qui a son prix, — ils nous apprennent encore, — ce qui est mieux, — à penser juste.

64. — *Y a-t-il vraiment, comme l'ont soutenu certains moralistes contemporains, une sorte d'opposition entre le développement intellectuel et le goût de l'activité; et court-on le risque de trop aiguiser le sens critique et la curiosité chez les maîtres de nos enfants, d'amollir en eux l'énergie morale, et de les détourner de l'œuvre pratique qu'ils ont pour tâche d'accomplir?*

Examen du sujet.

Nous avons apprécié déjà un jugement de M. Taine où les mêmes doutes sont élevés contre la valeur utilitaire et morale du développement intellectuel. Les objections que nous lui avons opposées conservent ici toute leur valeur (cf. sujet n° 25). Et, d'abord, est-il vrai qu'il existe une opposition naturelle entre le développement intellectuel et le goût de l'activité? L'histoire et l'expérience de chaque jour se chargent de répondre : Est-ce que nos plus grands

penseurs et nos plus grands savants n'ont pas été en même temps les plus grands travailleurs? Est-ce que la tâche fournie par un Descartes, un Victor Hugo, un Pasteur, n'est pas le résultat d'une activité toujours en éveil et d'un effort qui ne s'est jamais lassé? Est-ce que l'activité de l'ingénieur qui combine ses plans et cherche à les réaliser n'est pas égale à celle du manœuvre qui les exécute? L'erreur de ceux qui condamnent ainsi la culture intellectuelle, vient de ce préjugé vulgaire qui voit dans les hommes à l'esprit cultivé des rêveurs et des dilettantes, étrangers à la réalité, et plein de mépris pour elle; mais ils oublient que de tels hommes sont l'exception; que si l'intelligence peut s'égarer et s'enliser dans le rêve, elle puise le plus souvent dans les connaissances qu'elle acquiert, des lumières et des forces nouvelles qui soutiennent, en l'éclairant, la volonté dans l'action. Plus l'homme politique a réfléchi aux problèmes sociaux, plus il aura d'ardeur à faire triompher les solutions qu'il croit justes; plus l'ouvrier sera intelligent, mieux il comprendra l'obligation du travail. Il y a cependant dans l'opinion de M. Taine, et dans les critiques de ceux qui s'en font l'écho, une part de vérité qu'il ne faut pas méconnaître. Il est inexact que le développement intellectuel et le goût de l'activité soient radicalement opposés; mais il est incontestable que l'intelligence ne sert vraiment à l'action que si elle a été bien dirigée. — Vouloir donner à tous même instruction, serait donc une sottise. Développez l'esprit des enfants et des jeunes gens, mais développez-le surtout en vue du rôle qu'ils auront à jouer plus tard. Si nous avons autour de nous tant d'inutiles auxquels répugne tout travail manuel, si les rangs des déclassés, malheureusement, grossissent de plus en plus, ce n'est point parce que leur intelligence a été cultivée mais bien parce qu'elle ne l'a pas été suffisamment, ou parce qu'elle l'a été mal.

Si, de ce point de vue tout à fait général, nous passons au point de vue spécial des maîtres de nos enfants, la double remarque qui précède trouvera aisément son application. Ce que l'on paraît suspecter, c'est la méthode employée pour les préparer à leur tâche : on craint que nous développions outre mesure, chez nos élèves des écoles normales, le goût de la critique et la curiosité des vérités qu'ils ignorent, et, qu'une fois libres, ils se préoccupent plus de poursuivre leurs propres études que de remplir les devoirs de leur profession, de telle sorte que nous aurions amolli en eux l'énergie morale, et fait de mauvais maîtres. — Ces craintes sont-elles fon-

dées ? — Il est nécessaire, pour répondre, de bien s'entendre sur le sens des mots. Si par *sens critique* on désigne l'habileté « à distinguer le vrai du faux », à démêler dans une œuvre d'art les qualités et les défauts, à discerner dans la conduite des hommes les vrais mobiles des actions, à découvrir à travers l'apparence la réalité, nous ne redoutons pas que ce *sens* puisse être jamais trop aiguisé. — C'est lui qui fait les bons maîtres, ceux dont l'influence peut être la plus profonde, car il suppose à la fois de la vigilance, du goût, de la délicatesse et du tact. — Mais du *sens* critique il faut séparer avec soin l'amour de la critique pour la critique, et nous entendons par là cet esprit inquiet, malveillant, qui recherche plutôt ce qui est mal que ce qui est bien, qui s'attache aux seuls défauts sans voir les qualités, et qui semble plus amoureux de l'esprit que de la vérité. Une telle disposition est déplorable chez un maître, et suffit à gâter ses plus brillantes qualités. Elle le fait peu aimer d'ordinaire, et elle contribue à multiplier les sceptiques, le fléau de la société. C'est elle qu'il faut combattre et non le sens critique proprement dit : celui-ci ne saurait nuire à l'énergie morale, celle-là ne peut que la détruire. — Nous ferons les mêmes remarques à propos de la *curiosité*. S'il existe une curiosité vaine, voire même une curiosité malsaine et maladive dont on ne saurait trop se défendre, il en est une autre, qu'on ne saurait trop éveiller, c'est celle qui nous pousse à compléter chaque jour notre instruction, à nous tenir au courant des découvertes de la science, à nous enquérir spécialement de tout ce qui concerne notre profession; or, comment une telle curiosité pourrait-elle être trop développée chez les maîtres? Ne serait-il pas au-dessous de sa tâche, et incapable de rendre les services que l'on attend de lui, le maître qui, indifférent au travail immense des penseurs contemporains, se déclarerait satisfait de son petit savoir et s'immobiliserait dans la routine pendant que tout évolue à ses côtés? — Ce que nous voulons, au contraire, ce sont des maîtres curieux de tout ce qui se fait de beau, de grand, de généreux, dans les sciences, dans les arts, dans la littérature, et même dans la vie des peuples et des individus; des maîtres que le désir du progrès tourmente et qui soient soucieux de connaître toujours plus, afin de faire toujours mieux. Nous sommes, en effet, persuadé que plus ils se développeront intellectuellement, plus ils s'intéresseront à leur tâche, dont ils sauront comprendre et la grandeur et la portée.

CHAPITRE IV

ÉDUCATION DE LA SENSIBILITÉ

65. — *Qu'est-ce que la sensibilité? Comment et dans quelle mesure convient-il de la cultiver chez les enfants?*

Nous avons remarqué souvent que la plupart des candidats aimaient beaucoup ces sujets généraux et les traitaient avec plaisir; mais nous avons remarqué souvent aussi que, d'ordinaire, ils les traitaient fort mal, et de cela nous n'étions pas surpris. C'est que ces sujets sont extrêmement difficiles, par cela même qu'ils sont très généraux; c'est que l'on est exposé, en les développant, à s'en tenir à quelques commentaires vagues de principes plus vagues encore, que l'on a puisés dans ses livres, et à croire que cela suffit. En réalité, comme tous les sujets analogues, celui qui nous occupe demanderait, pour être traité d'une manière satisfaisante, une connaissance précise de tous les phénomènes affectifs, des causes qui influent sur eux, de leur action propre sur toutes les facultés de l'âme; il demanderait de plus une grande expérience de l'enseignement et un jugement assez sûr pour dégager des observations que l'on a faites les règles principales sur lesquelles on doit se guider. — C'est pourquoi, avant de l'aborder, nous conseillerons de réfléchir aux sujets qui suivent; c'est le dernier auquel il convient de s'attaquer, bien que nous le placions ici au premier rang. Nous nous bornerons donc à en tracer le cadre; on trouvera plus loin les matériaux nécessaires pour le remplir.

Plan du sujet.

I. — *Qu'est-ce que la sensibilité?* — Il serait inutile d'entrer dans toutes les discussions que le sens de ce mot a soulevées, et soulève surtout de nos jours; le plus sage est de s'en tenir à la définition classique. Or, on entend, d'ordinaire, par sensibilité, « le pouvoir de réagir contre les excitations du dehors, d'en être agréablement ou désagréablement affecté, de jouir et de souffrir de ses manières d'être différentes et de tendre à une vie de plus en plus facile et complète ». Ce terme désigne donc des éléments forts distincts que l'on peut ramener aux suivants : le plaisir et la douleur, les inclinations et les passions.

II. — *Caractères de la sensibilité chez l'enfant.* — 1. Elle est essentiellement *capricieuse* et *changeante*; en quelques minutes l'enfant passe de la tristesse à la joie et des larmes au rire, s'éprenant et se détachant des objets avec une facilité surprenante. — 2. Elle n'est guère *attirée que par les choses présentes*, le passé étant vite oublié, et l'avenir étant trop vague pour la séduire. — 3. *Elle évolue comme l'intelligence;* aussi voyons-nous, peu à peu, la gamme des sentiments s'enrichir, le cœur graduellement s'intéresser à ce qui n'est plus, et à ce qui n'est pas encore. — 4. *Elle présente des caractères différents suivant les individus;* même chez les enfants tout jeunes, ces différences sont déjà apparentes et se manifestent par l'humeur, les goûts et les dégoûts, le calme et la turbulence, la conduite dans les jeux. — 5. *Son action sur les actes de l'enfant est prédominante;* pendant longtemps il est guidé par le plaisir et la douleur et par ses inclinations naturelles, avant de l'être par la réflexion et la raison. — 6. Ajoutons enfin que les émotions que l'on a ressenties dans l'enfance ont souvent leur écho dans la vie entière, et que les plis que le cœur a contractés de bonne heure sont les plus difficiles à faire disparaître

III. — *Importance d'une éducation de la sensibilité : comment et dans quelle mesure doit-elle se faire?* — L'importance de cette éducation ressort de l'analyse même que nous avons esquissée. Il nous faut donc écarter de suite les théories de Rousseau qui considère cette éducation comme secondaire, non comme inutile ou impossible. Comment doit-elle se faire? — 1. Il est évident que l'on ne saurait songer à comprimer la sensibilité de l'enfant tout jeune; notre seule préoccupation doit-être d'écarter ce qui pourrait la froisser ou la fausser; les douleurs et les chagrins inutiles, une enfance malheureuse, produisent presque toujours un caractère sombre et défiant; pendant la première période de la vie, il faut à l'homme, comme à la plante, les chauds rayons du soleil, c'est-à-dire, de la gaîté. — 2. En second lieu, nous devons veiller, à mesure que la sensibilité s'enrichit et s'éclaire, à développer toutes les affections généreuses : celles qui portent l'enfant vers ses parents, ses amis, vers toutes les choses bonnes et belles; nous devons, en revanche, ne faire appel qu'en dernier ressort, à la peur, à la crainte, et à tous les sentiments qui paralysent l'activité au lieu de la fortifier : en agissant ainsi, nous élèverons peu à peu l'enfant au-dessus de l'égoïsme et nous le préparerons à la vraie vie

morale. — 3. On développe tous ces sentiments, d'abord, par l'exemple; les enfants aiment ceux qui les aiment; ils aiment ce qu'ils voient aimer; mais, on les développe aussi par la réflexion. Il faut donc le plus tôt possible les amener à comprendre et à faire avec intention ce qu'ils ont d'abord fait par élan. — 4. On voit dès lors *dans quelle mesure* il faut cultiver la sensibilité; il faut la cultiver, elle qui est le moteur par excellence, dans la mesure où elle peut soutenir la volonté dans la pratique du bien, mais éviter qu'elle domine jamais la raison : excessive et maladive, elle devient vite, en effet, tyrannique, et les blessures qu'alors elle reçoit ont les conséquences les plus fâcheuses; lorsqu'elle reste saine, au contraire, et robuste, elle est notre auxiliaire le plus précieux et dans l'éducation et dans la vie[1]. (Cf. les sujets suivants.)

66. — *Montrer quelle est l'influence du sentiment sur nos autres facultés et en dégager quelques applications pédagogiques.*

Idées à développer.

I. *Influence du sentiment sur nos facultés.* — 1. Son influence sur l'*intelligence*. Passer en revue les différentes fonctions intellectuelles : *a*) La *perception* : si l'on est indifférent, on voit sans regarder, on entend sans écouter, les détails les plus importants passent inaperçus, etc.... — *b*) La *mémoire* : pourquoi l'enfant ne garde-t-il qu'un souvenir fort vague des leçons de son maître? pourquoi nous-mêmes avons-nous oublié, le soir, tant de choses qui nous ont été dites? c'est que ni l'enfant ni nous n'avons été intéressés. Avec quelle fidélité, au contraire, nous retenons soit un éloge, soit un froissement d'amour-propre!... — *c*) L'*imagination* : nous sommes habiles à embellir ou à enlaidir les hommes et les choses que nous aimons ou que nous détestons. — *d*) Le *jugement* : s'il est parfois éclairé par le cœur, souvent aussi il en est la dupe.

2. *Son influence sur la volonté.* — *a*) Du cœur autant que de l'intelligence dépend l'*orientation* de la volonté. On a dit que les grandes pensés viennent du cœur; on peut en dire autant des belles actions. — *b*) La volonté ne lui doit pas seulement son orientation, elle lui doit aussi en partie ses *caractères* : à une sensibilité capri-

1. Les principaux sujets relatifs à la sensibilité se trouvent traités dans notre ouvrage sur l'*Éducation des sentiments*; nous nous bornerons le plus souvent à y renvoyer, nous en tenant ici à quelques explications complémentaires.

cieuse, s'unit difficilement une volonté persévérante. Sans émotion, pas d'attention, pas d'ardeur dans la lutte.... Tous les hommes d'action, tous les apôtres ont été des hommes de cœur ou de passion. — *c*) Remarquons cependant que si la sensibilité le plus souvent stimule la volonté, dans certains cas, aussi, elle la paralyse.

II. — *Applications pédagogiques.* — Des remarques précédentes il ressort que la sensibilité est un auxiliaire qu'il faut se concilier, et dans l'éducation intellectuelle, et dans l'éducation morale.

1. *Dans l'éducation intellectuelle.* — Montrer comment on peut, en intéressant les enfants, les amener à bien *voir*, à bien *retenir*, et à bien *juger*; montrer aussi comment, en réprimant les écarts de la sensibilité par la réflexion, on prévient les rêveries dangereuses et les faux jugements.

2. *Dans l'éducation morale.* — Comme l'influence du cœur est double et que, tantôt elle fortifie la volonté, et tantôt elle l'entrave, notre tâche est double également : d'une part, nous devons développer tous les sentiments généreux; de l'autre, combattre les sentiments contraires, et ne recourir que le moins possible à ceux dont l'influence est déprimante, comme la crainte, par exemple. Enfin, dans les deux cas, il importe de subordonner toujours la sensibilité à la raison; car c'est à elle en dernière analyse que doit toujours obéir la volonté. (Cf. *Éducation des sentiments*, p. 8 et 9, 37 et 38.)

67. — *Apprécier ce jugement de Guizot : « Le silence presque absolu que Montaigne a gardé sur cette partie de l'éducation qui s'attache à former le cœur de l'élève, me paraît une nouvelle preuve de son bon sens ».*

L'opinion qu'exprime ici Guizot, en l'abritant sous l'autorité de Montaigne, fut longtemps parmi nous l'opinion dominante. Autant on mettait de soin à instruire l'enfant, à développer et à orner son esprit, autant on en mettait peu à lui former le cœur. Et à cela on pourrait trouver des raisons au moins spécieuses. Beaucoup, d'abord, pensaient qu'une éducation spéciale des sentiments était tout à fait inutile, car cette éducation se trouvait impliquée dans celle de l'esprit. Ils jugeaient comme Victor Hugo : « Apprenez à lire au peuple, et vous le rendrez juste et bon. » D'autres la déclaraient impossible : par quels moyens agir sur la sensibilité si diffé-

rente suivant les individus, si variable suivant les temps, et sur quels principes se régler? En outre, est-ce que vraiment aimer le bien, admirer le beau, se dévouer pour ses semblables sont des choses qui s'enseignent et qui s'apprennent? Il ne faut pas oublier, d'ailleurs, comme le remarquait Montaigne, que « les inclinations naturelles ne se changent ou surmontent guère; on n'extirpe pas les qualités originelles, on les couvre et on les cache ». — Ne nous étonnons donc pas, si, dans l'enseignement, tout était ordonné primitivement de manière à instruire les enfants bien plutôt qu'à les élever, et si, dans les divers examens, les qualités intellectuelles étaient, — comme elles le sont encore, — les seules dont les juges tenaient compte. (Cf. *Éducation des sentiments*, p. 2 et 3.)

On a fait bonne justice aujourd'hui de toutes ces raisons, et l'éducation du cœur, qui se confond, en dernière analyse, avec l'éducation morale, a heureusement repris dans nos écoles la place qui lui revient. Hâtons-nous d'ajouter que cette place est précisément celle que souhaitait pour elle Montaigne, contrairement à l'opinion que lui prête Guizot. Montaigne, en effet, ne reconnaît-il pas lui-même que les inclinations naturelles et les qualités originelles se peuvent « fortifier par institution »? Donc nos soins ne sont pas inutiles. Il soutient maintenant que ces tendances primitives, c'est-à-dire, le naturel, ne saurait être changé complètement, mais l'expérience nous apprend chaque jour qu'il peut être profondément modifié et amélioré : l'exemple de Fénelon et de son élève en est une preuve éloquente, et à cette preuve chacun de nous pourrait en ajouter beaucoup d'autres. — Ce que l'expérience, en outre, a montré, c'est que l'instruction seule est insuffisante à produire cette amélioration désirée : combien d'hommes à l'esprit très cultivé ont les sentiments les plus bas; combien de mères ignorantes ont su admirablement former le cœur de leurs enfants! Or, c'est cet art de former le cœur qu'il nous faut apprendre si nous voulons bien remplir notre mission, et celui-là qui le possédera le mieux sera toujours le meilleur des éducateurs. Et nous croyons qu'au fond, cette pensée est également celle de Montaigne; que l'on se rappelle tous les sages conseils qu'il donne sur les moyens de rendre l'étude attrayante aux enfants, d'éveiller et de diriger leur curiosité, de les habituer à être sincères, de leur suggérer le vif sentiment de ce qui est beau et honnête, et aussi sur la nécessité de renoncer aux procédés par trop sévères dont on usait de son temps, et qui brisaient la volonté en faussant le caractère. — Il est

donc un peu étrange que Guizot lui reproche de passer sous silence tout ce qui touche à l'éducation du cœur. Il ne nous dit, il est vrai, nulle part, qu'il faut faire de cette éducation une éducation à part, et en cela il a raison; mais il nous montre à chaque instant comment il faut la conduire : de sorte que l'éloge qu'on lui adresse est fort immérité, et c'est précisément, pour nous, une preuve nouvelle de son bon sens.

68. — *Fénelon dit que, « dans l'éducation, il faut se contenter de suivre et d'aider la nature ». Comment entendez-vous l'explication de cette maxime?*

Préparation et plan du sujet.

Quelque générales et impersonnelles que paraissent, au premier abord, les maximes qu'on nous donne à commenter, elles résument presque toujours la doctrine chère au philosophe qui les a formulées. — Si l'on ignore cette doctrine, on est exposé aux plus fâcheuses méprises, et le sujet qui nous est proposé en est une preuve évidente.

En effet, pris en lui-même et séparé du commentaire qui l'accompagne et l'explique, le jugement de Fénelon semble supposer que dans l'enfant toutes les inclinations sont bonnes, et toutes les aspirations légitimes. Dès lors rien de plus logique que de laisser toutes ces inclinations et toutes ces aspirations librement s'épanouir; que le maître écarte d'elles tout obstacle, qu'il les seconde et les aide à atteindre leur fin, il aura rempli sa tâche. Interpréter ainsi la pensée de Fénelon, c'est confondre sa doctrine avec celle de Fourier. Fénelon était beaucoup moins convaincu de la perfection naturelle de l'enfant et de l'excellence de ses instincts qu'on se plaît à le répéter. Il savait, en effet, que nous apportons tous, en naissant, « la tache originelle », et que si nos *habitudes héréditaires* sont bonnes souvent, souvent aussi elles sont mauvaises. C'est pourquoi il prend soin de nous faire remarquer « qu'il y a des naturels semblables à des terres ingrates sur qui la culture fait peu »; « des enfants qui naissent politiques, cachés, indifférents, pour rapporter secrètement tout à eux-mêmes ». — « Notre préoccupation constante doit-être, ajoute-t-il, de découvrir, « au travers des grâces de l'enfance », ce qu'il y a de mauvais dans les naturels que nous avons à gouverner. » Il eût été surprenant d'ailleurs que Fénelon défendît une autre thèse, lui qui avait eu pour élève le duc

de Bourgogne! Ne nous étonnons donc pas s'il conserve les punitions et la crainte au nombre des moyens disciplinaires; seulement il recommande de n'user de ces moyens qu'avec discrétion, car « une âme menée par la crainte est toujours plus faible ». Elle est toujours plus faible, car, suivant la remarque de M. Ribot, « les sentiments qui produisent un arrêt comme la peur, la crainte, etc.... ont été à l'origine et restent toujours des états dépressifs qui tendent à diminuer l'action ». Pour traduire exactement la pensée de Fénelon, il faudrait donc modifier un peu la maxime proposée et dire que « l'éducateur doit suivre et aider la nature; et, au besoin, lutter contre elle quand elle est mauvaise, afin de la redresser ».

Seulement, tout en reconnaissant que le naturel de l'enfant peut présenter des imperfections dangereuses, Fénelon croit qu'il possède aussi des qualités réelles qu'on peut mettre à profit. Ce sont ces qualités qu'il faut observer et étudier, ces tendances au bien qu'il faut savoir utiliser, afin d'en faire nos auxiliaires. L'enfant est naturellement porté à la paresse, mais il est aussi naturellement curieux, et la curiosité est pour nous un puissant moyen de le pousser au travail; — l'enfant peut être naturellement poussé au mensonge et à l'orgueil, mais naturellement il tient à l'estime de ceux qui l'entourent; montrons-lui donc, pour combattre ses défauts, à quel prix cette estime s'obtient. En un mot, amenons l'enfant à se corriger lui-même en développant ses bons instincts. Plus ses tendances au bien et son jugement s'affermiront, plus ses tendances au mal tendront à s'affaiblir. Nous savons avec quel tact, quelle habileté, quelle souplesse et quelle persévérance merveilleuses, Fénelon mettait en œuvre cette méthode et quels résultats surprenants il en obtint.

Ce n'est pas tout : l'esprit de l'enfant est mobile et changeant, amoureux des jeux et du plaisir; en lui dominent d'abord la sensibilité et l'imagination, la raison et la volonté ferme ne se montrent sérieusement que plus tard. Que notre enseignement suive donc la marche progressive de la nature : gardons-nous de vouloir devancer les facultés et obtenir des élèves prodiges! Chaque science, chaque étude doit venir à son heure, et elle sera d'autant mieux accueillie que l'intelligence sera mieux à même de la recevoir et de la comprendre.

Ainsi entendue la méthode de Fénelon est excellente; on peut même dire qu'elle est la seule féconde, car elle est seule vraiment logique et raisonnable

Gardons-nous de croire cependant qu'elle soit facile à mettre en œuvre. Entre les mains de Fénelon, elle a opéré des prodiges, mais Fénelon faisait une éducation particulière : continuellement en contact avec son élève, il pouvait suivre jour par jour le développement de son esprit, varier ses moyens d'action, en surveiller les effets.... Un maître à qui sont confiés cinquante ou soixante élèves, obtiendra-t-il aussi facilement les mêmes résultats? Évidemment non. Quels que soient son zèle et son dévouement, il ne peut se donner tout entier à chacun de ses élèves; son enseignement a toujours un caractère général puisqu'il doit être proportionné à la moyenne de ceux qui le reçoivent; aussi ne saurait-il également convenir à tous. — En outre, n'oublions pas que si Fénelon a réussi où tant d'autres auraient échoué, c'est qu'il était doué des qualités les plus rares. Peu d'éducateurs ont possédé ou possèdent « autant d'habileté insinuante, de douceur persuasive, de grâce et de tendresse pénétrante ». En un mot, il avait « l'art de se faire aimer ». Or, celui qui le possède est toujours un bon éducateur.

Nous connaissons maintenant la pensée de Fénelon, et même les principales applications qu'elle comporte. — Pour traiter le sujet proposé, il suffirait donc de grouper et de classer les remarques précédentes; et, en se plaçant aux différents points de vue de l'éducation physique, de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale, de montrer dans quelle mesure il convient de suivre la nature, et dans quelle mesure aussi il convient de lui résister et au besoin de la combattre. (Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. VI, p. 68 et suivantes.)

69. *Apprécier, en s'appuyant sur l'analyse psychologique de la sensibilité, la question de l'éducation attrayante.*

Il est, en éducation comme en poltique, des formules qui font fortune. Ce sont toutes celles qui, à un moment donné, traduisent un état d'esprit général, un ensemble d'idées et de sentiments plus ou moins diffus, mais communs à tous, et les mettent tout à coup en saillie dans une phrase nette et concise. A peine énoncées, comme elles permettent à chacun de prendre conscience de ses désirs imprécis et de ses volontés confuses, elles deviennent comme un signe de ralliement qui stimule et unifie les efforts, en montrant clairement le but à atteindre. On sait quels furent le retentissement et l'influence de certaines formules de Gambetta; on sait quelle fut également l'influence des formules de Rousseau. Celle qui servait, il y a peu de temps encore, à caractériser l'orientation nouvelle de notre enseignement, n'eut pas moins de succès. En proclamant que l'éducation doit être *attrayante*, ne proclamait-on

pas, en effet, la déchéance définitive des anciennes méthodes autoritaires, incessamment proscrites, mais toujours appliquées; n'indiquait-on pas, en outre, avec précision, comment il fallait, à l'avenir, diriger la jeunesse? Tous les conseils si sages et si judicieux de Montaigne, de Rousseau, de Rollin, et de tant d'autres; toutes leurs critiques et toutes leurs prostestations, apparurent alors avec toute leur force de persuasion et l'on n'eut plus qu'une préoccupation, celle de réaliser enfin l'idéal si longtemps rêvé. — C'est cette réforme que l'on nous demande d'apprécier ici, en nous appuyant, non point sur des raisons de sentiment, mais sur une analyse aussi rigoureuse que possible de la sensibilité.

Plan du sujet.

I. — 1. *Caractères généraux de la sensibilité.* — *a*) C'est elle qui domine chez l'enfant et suggère la plupart de ses actes. Elle est, en outre, essentiellement mobile et variable suivant les temps et les individus. (Cf. sujet 65.) — *b*) Elle a sa source dans l'activité. Lorsque l'activité se développe *librement* et *normalement*, il y a plaisir; il y a douleur dans le cas contraire. — *c*) Tout effort excessif de l'activité engendre la fatigue, partant la souffrance. La souffrance naît également lorsque les facultés s'exercent trop longtemps dans le même sens. — *d*) L'habitude émousse la sensibilité et fortifie l'activité.

2. *Rôle et valeur des émotions.* — *a*) Le plaisir est assurément un bien, mais tous les plaisirs n'ont pas la même valeur; ils se subordonnent entre eux, comme les fonctions elles-mêmes qui les produisent. C'est ainsi qu'au-dessus des plaisirs physiques, se placent les plaisirs intellectuels; au-dessus des plaisirs intellectuels et physiques, les plaisirs moraux. — *b*) Le plaisir n'est pas, à proprement parler, une fin par lui-même; mais il est un puissant moyen de fortifier l'activité dans sa poursuite de l'idéal. — *c*) La recherche exclusive du plaisir engendre la passion, et la passion est toujours un mal.

II. — *Applications pédagogiques. Comment on rend l'éducation attrayante.* — Il est facile de greffer sur cette analyse, que chacun pourra compléter aisément, toute une théorie de l'éducation attrayante.

Puisque le plaisir a sa source dans l'activité, il est évident que la première condition requise pour intéresser l'enfant sera de le faire *agir*, c'est-à-dire de l'occuper. Mais toute occupation ne lui est pas également agréable; il est donc nécessaire de bien connaître ses tendances, ses aspirations et ses goûts, en un mot, sa vraie nature.

La seconde condition sera d'éviter autant que possible la fatigue qui résulterait d'un travail peu proportionné à ses forces.

La troisième, de varier à propos les exercices de la classe, de telle sorte que l'ennui ne trouve jamais entre eux le plus petit gîte où se loger.

La quatrième, enfin, de ne nous décourager jamais, bien persuadés que l'habitude peut nous venir en aide et gagner au travail même les esprits les plus distraits. (On pourra utiliser ici tous les conseils et tous les exemples que nous avons donnés en parlant de l'éducation de l'attention. Cf. sujets 31 et 33.)

Comme on le voit, il n'est pas un seul de ces préceptes qui ne découle logiquement de notre analyse psychologique. Si nous voulions maintenant en mieux montrer le sens et la portée, il suffirait d'invoquer les leçons de l'expérience, et de comparer l'école actuelle à la « geôle » d'autrefois, dont se plaignait si amèrement Montaigne. Les faits, alors, parleraient plus éloquemment que toutes les théories. Cette comparaison aurait, en outre, le grand avantage de nous apprendre quels procédés sont employés de nos jours pour rendre ces principes vraiment féconds.

III. — *A quelles conditions l'éducation attrayante est-elle utile?* — Mais nous ne sommes point au bout de notre tâche. Nous savons à quelles conditions l'éducation est *attrayante*, voyons à quelles conditions elle est *utile*. Ici encore nous n'avons qu'à tirer les conséquences de notre analyse psychologique du début.

S'il est vrai que tous les plaisirs et toutes les inclinations n'ont pas même valeur, il est non moins vrai que l'instituteur ne saurait faire à tous appel également. Dans l'enfant, en effet, ne se trouvent pas que des sentiments nobles et élevés; il tient souvent de sa nature et de l'hérédité des tendances au mal qu'il faut combattre.

De plus, le plaisir n'étant pas la fin propre de l'être raisonnable, il importe que le maître n'oublie jamais qu'il doit se proposer, avant tout, de faire des hommes utiles à eux-mêmes et à la société. Or, les seuls hommes utiles sont ceux qui ont pris l'habitude de lutter, qui savent être énergiques et courageux, supporter sans défaillance les épreuves de la vie, sacrifier, à un moment donné, leur plaisir et même leur intérêt au devoir. Mais cette habitude et cette science ne s'acquièrent pas en un jour, il faut y être préparé dès l'enfance. Ici nous touchons au défaut capital de l'éducation *exclusivement* attrayante. « Nous avons banni de nos classes, l'ennui,

dit M. Gréard, il n'y rentrera plus; prenons garde d'en avoir trop fait sortir l'effort. » — Ces paroles ne sauraient être trop méditées des maîtres; elles nous rappellent que ceux d'entre nous qui songeraient uniquement à distraire leurs élèves et pourraient y réussir, n'auraient pas compris la tâche qui leur est imposée.

IV. — Résumer et conclure.

70. — *Quels procédés employez-vous pour rendre attrayante et profitable la leçon de lecture au cours élémentaire?*

On nous demande, non de faire une théorie, mais de montrer quelle est notre expérience: par conséquent, ce n'est point à nos manuels qu'il faut songer, mais à notre classe et à la manière dont nous la dirigeons. Comme nous sommes tous, dès lors, suffisamment documentés, il ne s'agit plus que de bien grouper nos observations. Après avoir montré quelle est l'importance de la lecture au cours élémentaire et les difficultés qu'elle présente, on pourrait insister sur les points suivants : 1. Pour que la lecture soit attrayante, quels devraient être les caractères du livre à lire? Impression, gravures, sujets traités. — 2. Avant la lecture, par les élèves, d'une page, d'un chapitre, est-il utile de les expliquer d'abord et de les lire soi-même? — 3. La lecture sera-t-elle individuelle, collective, ou tour à tour collective et individuelle? — 4. Quand un enfant se trompe en lisant, faut-il en appeler à l'un de ses camarades ou rectifier soi-même? — 5. Enfin, la leçon terminée, convient-il d'en faire ou d'en faire faire un résumé par un des lecteurs?

71. — *Rôle du plaisir et de la douleur dans l'Éducation.*

(Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. III, et les notes précédentes sur l'éducation attrayante, n° 69.)

72. — *De la gaîté. Son importance à l'École. Moyens de l'entretenir.*

Idées à développer.

Il en est de la gaîté, surtout chez les enfants, comme du rire qui ordinairement l'accompagne. Elle attire, plaît, séduit, mais elle revêt tant de formes et provient de tant de causes différentes qu'il est impossible de la définir.

1. Dans les premières années de la vie, toute spontanée, elle est l'expression même de la santé et du bien-être. « C'est, comme le dit Vauvenargues, le premier sentiment agréable de notre existence. » L'enfant vit, est heureux de vivre, et sa vie s'épanouit en gaîté. Lorsque la réflexion apparaît, des événements nouveaux

viennent la compliquer. Au sentiment du bien-être physique, s'ajoutent le plaisir de connaître, puis la joie de se sentir aimé, protégé par tous ceux qui l'entourent. Sa gaîté est faite de surprise heureuse, de confiance, d'insouciance, d'ignorance, de tendresse et de sécurité. Mais voici que peu à peu elle se transforme encore. L'enfant commence à songer à l'avenir : il n'est que d'hier et déjà hier est oublié. La sève en lui déborde, et il la dépense en jeux, en rêves, en travail et en projets, son imagination embellissant le tout. Il se rend compte aussi de quelques-uns des devoirs qui s'imposent à lui, et, quand il les remplit, la gaîté devient encore le clair reflet de sa conscience.

Quelle que soit sa cause, la gaîté de l'enfant, même la plus discrète, est toujours expansive; c'est comme un rayonnement de l'âme : la gaîté est du soleil. C'est aussi de la franchise : impossible d'être vraiment gai lorsque l'on dissimule. — La gaîté, c'est, de plus, l'annonce de la bienveillance et de la bonté : elle aime le cœur ouvert et qui se donne; elle fuit celui qui se referme et qui se garde. La gaîté est enfin la sauvegarde de toutes les vertus que nous aimons dans l'enfant, et c'est pourquoi si aisément elle nous désarme, quand parfois elle abrite quelques petits défauts.

2. Si telle est la gaîté, la gaîté vraie des enfants, est-il besoin d'en montrer l'importance à l'École? Elle est nécessaire pour entretenir la santé et la vie dont primitivement elle procède, et auxquelles elle permet de s'épanouir librement et largement, au grand jour; — elle est nécessaire pour rapprocher et faire sympathiser ensemble les élèves et les maîtres dont la collaboration est d'autant plus féconde, qu'elle est plus spontanée et plus joyeuse; — elle est nécessaire pour faire aimer la classe qui devrait être, pour tous les élèves, comme une seconde maison familiale, et pour faire aimer aussi les études auxquelles on se livre; — elle est nécessaire, enfin, pour que nos enfants, de bonne heure, prennent goût à la vie et au travail : celui qui se prépare gaîment à la lutte, et qui gaîment la soutient, ne sera jamais complètement vaincu.

Que l'on compare, maintenant, la classe où règne la gaîté à celle d'où cette vertu est absente : ici, tout est morne, terne et pénible; là, tout est clair, actif et vibrant. Rien d'attristant comme une réunion d'enfants ou de jeunes gens où l'on ne rit pas, où l'on ne joue pas, où l'on ne s'épanche pas. On sent qu'en eux, l'énergie est comprimée; que le travail auquel ils se livrent est accepté plutôt comme une nécessité que comme un plaisir; que leur esprit est

hanté par des préoccupations fâcheuses qu'ils devraient ignorer. Les classes qui présentent ce caractère et qui étaient nombreuses au temps de Montaigne, sont sans doute très rares aujourd'hui et, pourtant, nous ne saurions affirmer qu'elles aient complètement disparu. Combien encore on en rencontre, et dans nos écoles primaires et dans nos écoles normales, où l'entrain fait défaut et où domine l'ennui, où l'on rêve plus qu'on ne travaille, attendant avec impatience d'être rendu à la liberté! De telles écoles sont désastreuses, et pour les enfants et pour le pays. (Cf. le tableau que nous trace Montaigne des écoles de son temps, et celui que trace Spencer d'un institut de jeunes filles en Angleterre, dans son livre *De l'éducation*.)

C'est pourquoi nous ne craignons pas d'affirmer que la pire des écoles est celle d'où la gaîté est bannie, et que l'un des meilleurs critériums pour juger un maître, est la bonne humeur de ses élèves.

3. Par quels moyens, maintenant, entretenir cette bonne humeur? Le premier de tous, puisque la gaîté est communicative et contagieuse, c'est d'être gai soi-même dans la mesure du possible; et, dans la mesure du possible aussi, de savoir, à l'occasion, dissimuler ses chagrins. Or, presque toujours on y réussit, lorsqu'on aime vraiment sa tâche, lorsqu'on s'y adonne de tout cœur, et lorsqu'on aime sincèrement ses élèves. — Mais cela ne suffit pas; il faut de plus savoir s'entourer de tout ce qui provoque et entretient la gaîté : savoir orner sa classe, comme le demandait Montaigne qui voulait « y faire pourtraire la joye, l'alaigresse, et Flora et les Grâces »; savoir animer et varier ses leçons de manière à les rendre toujours intéressantes; savoir encourager et diriger les jeux après le travail; savoir même organiser des fêtes, et fournir aux enfants l'occasion de se montrer bons et généreux!

En agissant de la sorte, plus d'un écueil, sans doute, est à redouter. Il faut craindre toujours que la gaîté vraie et saine ne dégénère en gaîté fausse et bruyante; la liberté en licence, et que notre souci d'entretenir la bonne humeur, ne nous entraîne à compromettre notre propre autorité. Mais gardons-nous de croire que la juste mesure soit impossible à tenir. Sévérité et bonté sont deux termes qui loin de s'exclure se complètent, et les classes où règne la plus franche gaîté sont celles, d'ordinaire, où le règlement et *la loi* sont le mieux obéis[1].

1. L'idéal que nous rêvons pour nos écoles, nous l'avons vu réalisé autrefois à Fontenay-aux Roses par le plus admirable des maîtres, duquel tous les Barbistes ont gardé le plus affectueux

Chacun pourra aisément compléter et rectifier les idées qui précèdent par ses observations personnelles. N'oublions pas que c'est par ces observations surtout, que valent et intéressent ces analyses de sentiment toujours un peu délicates.

73. — *On se plaint que l'activité et la gaîté de l'enfant s'arrêtent au seuil de l'École : le reproche vous paraît-il fondé? Dans tous les cas, que doit faire l'École pour ne le point mériter?*

Sur le premier point les maîtres qui ont été élevés dans les Écoles primaires, et qui y professent depuis plusieurs années, sont mieux documentés que personne pour pouvoir répondre en pleine connaissance de cause; — sur le second, on n'a qu'à se reporter aux indications fournies dans le sujet précédent. (N° 72.)

74. — *De l'ennui. Ses causes, ses dangers à l'École. Moyens de le combattre.*

Ce sujet est, en quelque sorte, l'envers des deux qui précèdent. Les remarques faites sur la gaîté, nous ont donc indirectement déjà renseigné sur l'ennui, qui en est l'opposé. — 1. *L'ennui*, que nous ne saurions songer à définir d'une manière précise, tant il présente de caractères et de nuances variées, est, surtout chez l'enfant, une sorte de vide qui se fait sentir à l'âme lorsqu'elle ne s'intéresse pas aux choses qui l'entourent et n'a point la force d'agir; une mélancolie vague, un dégoût de tout, une douleur aiguë ou sourde de la vie épuisée ou contrariée. — 2. *Ses causes* sont innombrables : Il peut provenir, en effet, soit de la débilité de l'organisme, soit de la débilité de l'esprit, soit du manque d'occupations, de leur monotonie et de leur peu d'attrait, soit d'un regret ou d'un chagrin qui empêchent de prendre plaisir aux occupations du moment; soit, enfin, d'une longue habitude de la paresse et de la rêverie sans objet. — 3. *Ses dangers* sont de rendre l'enfant réfractaire ou simplement indifférent aux leçons qu'on lui donne; d'étouffer en lui tout élan et tout effort généreux; d'entraver, par suite, tout progrès, de le rendre malheureux et peut-être méchant. « Par ennui, dit Taine, il n'est point rare qu'on se plaise à tourmenter, à faire pleurer, à déshonorer et même à tuer longuement. » 4. — Quant aux *moyens de le combattre*, ils varient suivant les causes qui le produisent. La plupart se confondent avec ceux qui provoquent et entretiennent la gaîté. (Cf. Pascal, édit. Brunswick, p. 387 et 388; — cf. également l'étude du docteur Tardieu sur l'Ennui, *Revue philosophique*, janvier, février et mars 1900. Paris, F. Alcan.)

et le plus reconnaissant souvenir. Bien que savant, et savant distingué, M. Guérard avait consacré la meilleure partie de sa vie à l'éducation des jeunes enfants du collège, et tout son programme se résumait en ces deux mots : *travail et gaîté*. On sait comment ce programme fut appliqué et quels en furent les résultats : jamais bandes d'enfants plus joyeuses n'animèrent les murs d'une maison d'éducation; jamais élèves ne remplirent leur tâche avec plus d'ardeur et de succès. Et c'était plaisir de voir avec quel élan, aux heures de récréation, dans le grand parc, nos écoliers accouraient vers leur vieux maître; avec quel respect, l'heure de la classe ou de l'étude venue, tous le saluaient et rentraient dans le rang!

75. — *De la bonne et de la mauvaise humeur. Leur influence dans l'Éducation.*

Dans l'analyse des caractères que revêtent la bonne et la mauvaise humeur, comme dans l'analyse de leurs causes et de leurs effets dans l'éducation, on pourra s'aider des notes qui se trouvent dans les sujets 72 et 74. Cette étude sera un excellent exercice de composition et de style qui permettra, mieux que toute autre, de montrer à la fois et ses qualités de psychologue et ses qualités d'éducateur. (Cf. **Marion.** ***Leçons de psychologie.***)

76. — *Parmi les mobiles auxquels l'éducateur peut faire appel pour stimuler l'effort intellectuel et moral de l'élève, quel est celui ou quels sont ceux que vous avez employés avec le plus de succès?*

Pour bien faire comprendre la complexité et la difficulté de ce petit problème, qu'on nous permette d'analyser un certain nombre d'études qui nous ont été communiquées par des candidats à l'inspection et au professorat.

Plusieurs de ces candidats, afin d'être sûrs d'épuiser leur sujet, ont cru devoir dresser d'abord un inventaire raisonné de tous les mobiles qui poussent l'enfant à l'action. — Cette méthode eût été excellente, s'ils avaient pris soin de nous dire quels mobiles ils préfèrent utiliser et d'où leur vient leur puissance; mais, de crainte de s'égarer, sans doute, ils les mettent tous au même plan ; tous, à les en croire, ont produit les plus heureux résultats, et leurs élèves sont devenus de véritables enfants modèles. Cette optimisme nous laisse un peu sceptiques. Ceux qui ont vécu longtemps au milieu de la jeunesse, savent, par expérience, qu'il en est rarement ainsi, et que les mêmes mobiles ne sont pas également efficaces chez tous les enfants et à tous les âges. Il était donc indispensable d'établir entre eux une hiérarchie, et d'en distinguer les nuances avec plus de précision. — Les candidats auraient probablement évité ces reproches, s'ils avaient moins songé aux manuels qu'ils ont lus qu'aux expériences qu'ils ont faites. Pourquoi, dans un sujet comme celui-ci, ne pas dire sincèrement son opinion, — car on doit en avoir une, — au lieu de s'en tenir à celle des autres?

Au lieu de placer tous les mobiles au même rang, plusieurs en ont élu un de préférence, lui subordonnant tous les autres au point d'en nier presque l'utilité. N'était-ce point par crainte d'un mal tomber dans un pire? — Ainsi, dans un travail très judicieux, dont certaines pages rappellent les fines analyses de A. Smith, l'auteur ramène tout à la sympathie. De ce sentiment bien dirigé il fait sortir tour à tour, l'amour du travail, l'admiration des belles choses, l'amour du devoir. Grâce à ce sentiment, l'amour-propre ne dégénère jamais en orgueil, l'émulation en jalousie, la bonté en faiblesse : les obligations les plus austères deviennent aimables, comme la loi morale elle-même qui les impose.

On ne saurait nier qu'une telle manière de concevoir l'éducation soit séduisante, et que la sympathie puisse produire les plus heureux résultats. Mais ce mobile que l'on préconise est-il également puissant chez tous? Combien d'élèves sont insensibles aux sollicitations purement désintéressées! Il est donc indispensable de mettre en jeu d'autres forces, et de faire intervenir

d'autres mobiles. Lesquels, et dans quelle mesure? — Voilà ce qu'il fallait nous dire d'une manière plus explicite, en tenant compte de l'âge, de l'éducation première et du caractère des enfants. — Enfin, n'est-il pas dangereux dans l'éducation, de tant demander au sentiment? n'est-il pas à craindre qu'il ne s'émousse, s'exaspère, où se vicie? L'auteur le reconnaît lui-même lorsqu'il nous dit que l'homme vraiment homme est celui dont toutes les facultés se font équilibre ordonnées entre elles par la raison.

D'autres candidats qui redoutent les écarts et les illusions du sentiment, ont cru pouvoir faire appel à la notion du devoir pur, abstraction faite de toute considération étrangère. Deux d'entre eux prétendent même avoir obtenu, en orientant, en ce sens, tout leur enseignement, les succès les plus encourageants. — S'il en est ainsi, — et nous n'avons aucun droit de suspecter leur parole, — ils méritent, eux et leurs élèves, les plus sincères éloges, car bien peu ont vu se réaliser un tel idéal. Presque tous nos maitres se plaignent, au contraire, du peu d'action qu'un tel motif a sur les élèves, lorsqu'il est seul. Je puis ajouter que dans nos lycées on formule les mêmes plaintes. Combien travaillent pour la seule satisfaction du devoir accompli? Fort peu; j'en ai la conviction; et je crois qu'on en peut dire autant de ceux qui sont actuellement dans nos grandes Écoles et dans nos Facultés, et même de nous tous. C'est fâcheux, j'en conviens; mais c'est un fait, et il nous faut bien voir la nature telle qu'elle est, si nous voulons pouvoir utilement la diriger. Il convenait donc, tout en accordant au sentiment du devoir la primauté qui lui appartient, d'examiner les mobiles propres à le fortifier chez les enfants et chez les hommes; tous ces mobiles, en effet, sont loin de lui être contraires, comme on l'affirme trop souvent; et il n'est pas impossible, dans certains cas, que le bien se concilie avec le plaisir, l'intérêt, et nos inclinations les plus profondes.

Les deux méthodes que nous venons de passer en revue pèchent, comme on le voit, par des défauts opposés. La première accorde trop à certains mobiles, la seconde ne leur accorde pas assez; celle-ci exagère l'importance d'un sentiment particulier, au détriment des autres; celle-là méconnaît le développement progressif des facultés de l'enfant. Les concilier ensemble serait peut-être le plus sûr moyen de répondre d'une manière satisfaisante au sujet proposé.

Plan du sujet.

Il serait bon de constater, au début de cette étude, l'impossibilité où nous sommes de donner ici des règles absolues et d'une portée universelle. « Il n'est pas nécessaire, en effet, d'avoir vieilli dans l'enseignement pour s'être rendu compte de la diversité des caractères, et, par suite, des procédés que l'on doit mettre en œuvre avec l'enfance. Tel élève veut être traité avec douceur : il se décourage ou il s'entête s'il est repris avec rudesse. Tel autre n'obéit que sous l'influence de la crainte. Celui-ci agit par amour-propre; celui-là a pour unique but d'obtenir un sourire ou un encouragement de son maître. L'un a toujours de bonnes intentions que la mobilité de son caractère l'empêche d'exécuter; l'autre travaille avec ardeur parce qu'il aime l'étude; il en est, enfin, que rien n'intéresse et rien n'émeut. L'enfant, d'ailleurs, n'est pas toujours semblable à lui-même. Il éprouve des changements qui déconcer-

tent toute la science et toute l'expérience du maître. Aujourd'hui cet élève est plein de bonne volonté, avide de s'instruire, il vous demande conseil et écoute religieusement vos leçons. Le lendemain, transformation complète : cet élève modèle ne s'intéresse plus à la classe et reste sourd à vos exhortations : vous ne savez pas où le saisir et comment fixer son attention. — Comment formuler des principes immuables avec des sujets si changeants? » — (M. Girard.) La chose est difficile sans doute, aussi bien devons-nous nous en tenir à des indications générales, celles qui nous sont fournies par le caractère même des enfants et l'évolution de leurs facultés mentales.

I. — Tous les mobiles qui agissent sur l'âme peuvent se diviser en deux classes : *ceux qui ont surtout pour effet, de paralyser l'effort; ceux qui, au contraire, l'excitent et le soutiennent.* Si nous examinons les premiers, nous voyons qu'ils se rattachent tous, d'une manière plus ou moins indirecte, au *sentiment de la crainte*, et qu'ils impliquent à la fois la prévision d'une douleur, — insuccès ou châtiment, — une défiance souvent excessive de soi-même, et la conscience de son infériorité. — Que valent de tels mobiles et dans quelle mesure convient-il d'en faire ses auxiliaires? — On ne saurait évidemment les proscrire d'une manière absolue, car ils nous sont parfois indispensables, soit pour réduire certains caractères indisciplinés, soit pour contenir certains esprits trop orgueilleux ou trop indépendants. Mais, ces réserves faites, il faut n'y recourir, croyons-nous, qu'avec une extrême discrétion, car ils ont pour résultats ordinaires ou de briser l'énergie volontaire, ou de fausser le cœur et l'esprit, ce qui est pis encore. Telle est la règle qui doit nous inspirer toujours quand nous infligeons des punitions ou des réprimandes, quelque soit d'ailleurs l'âge des enfants auxquels nous nous adressons.

II. — Les autres mobiles sont beaucoup plus nombreux; ils sont aussi beaucoup plus difficiles à juger. Si cependant nous considérons l'enfant aux différents âges, nous aurons vite découvert le fil qui doit nous conduire. — Par quoi se laissent ordinairement guider les plus jeunes, sinon par *le plaisir*, *l'affection* et *la sympathie?* Voyez comment la mère, cette éducatrice incomparable, sait utiliser ces mobiles pour obtenir ce qu'elle désire : faire aimer l'étude et faire pratiquer le bien. C'est elle, et non les pédagogues,

qui a vraiment inventé l'éducation attrayante. Guidée par son instinct, mieux encore que nous ne le sommes par notre expérience, elle a compris la première que ce qui domine chez les tout petits, c'est la sensibilité et que c'est à elle que nous devons nous adresser tout d'abord. Ce qui les frappe, c'est le plaisir présent, l'avenir n'existant guère pour eux, c'est la tendresse qu'on leur témoigne et à laquelle ils répondent par une soumission affectueuse, c'est la peine de ceux qui les entourent et qu'une sympathie naturelle les porte à partager. On répète souvent que l'enfant est un petit tyran égoïste qui ne voit que lui, ne pense qu'à lui, qui est, en un mot « sans pitié. » C'est singulièrement exagérer les défauts de sa nature. En lui sont déjà les germes de tous les sentiments généreux et désintéressés ; il est donc possible, même dès l'école maternelle, de mettre en jeu ces sentiments et d'initier ainsi nos enfants, presque à leur insu et sans contrainte, à la véritable vie morale. Qui n'a remarqué parfois de grosses larmes dans les yeux des bébés auxquels on raconte l'histoire de quelques malheureux? Qui n'a remarqué leur joie quand ils ont fait quelque aumône?

III. — Chez les enfants plus âgés, dont la sensibilité est plus complexe et l'intelligence plus ouverte, d'autres mobiles viennent s'unir à ceux qui précèdent, soit pour les seconder, soit pour les combattre. Les plus efficaces lorsqu'ils sont bien dirigés, les plus dangereux lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, sont *la curiosité*, *l'amour-propre* et *l'émulation*. Il sera facile à chacun de mettre rapidement en relief et les avantages et les inconvénients qu'ils présentent. Il est un point cependant sur lequel nous tenons à insister : si nous voulons que ces mobiles soient pour nous d'utiles auxiliaires, veillons autant que possible à *les subordonner au devoir*. Orientée vers le bien, la curiosité est un stimulant précieux. Si l'amour-propre peut conduire à l'orgueil et à la vanité, il peut aussi nous détourner de tout ce qui est bas et vil ; si l'émulation engendre parfois la jalousie et la méchanceté, elle donne aussi naissance à des habitudes d'ordre, à l'amour du travail et au désir du mieux, sans lesquels rien de durable n'est obtenu. N'oublions pas, enfin, qu'il y a une sorte d'auto-émulation ou de rivalité avec soi-même, qu'il est relativement facile d'exciter et qui ne produit que d'excellents résultats. (Cf. *l'Éducation des sentiments*, p. 104, 133, 203.) En d'autres termes, ce qui importe ici, c'est de bien fixer le but à atteindre ; nous avons en main des ressorts puissants ; veillons à ne

pas les fausser par des conseils maladroits ou des pressions imprudentes. Si nous n'obtenons pas tous les succès espérés, la faute en est souvent à une double erreur de notre part. Beaucoup, en effet, semblent croire que la notion du devoir est inintelligible pour les enfants, et qu'entre le devoir et l'intérêt, il existe un antagonisme radical. Rien de plus contraire à la vérité. Si les enfants n'ont pas une conception nette et précise du devoir, ils en ont le sentiment; en outre, si le devoir et l'intérêt sont fréquemment opposés, fréquemment aussi ils nous tiennent le même langage. Gardons-nous donc de les trop désunir si nous voulons remplir utilement notre tâche [1].

IV. — Enfin, chez nos plus grands élèves apparaissent, sans qu'il soit possible, bien entendu, d'indiquer d'époque précise, *les sentiments de l'honneur et de la dignité personnelle* qui diffèrent bien peu de celui de l'honnête. Nous croyons même qu'ils ne diffèrent pas absolument des autres mobiles que nous avons énumérés. Que sont-ils, en effet, sinon ces mobiles eux-mêmes, purifiés, ennoblis par le sentiment du devoir et la notion plus nette que s'en fait l'intelligence. A la lumière de la raison qui brille toujours plus vive, la sensibilité se colore de reflets nouveaux, s'ouvre à des émotions plus délicates, et se détache de plus en plus des satisfactions purement égoïstes. S'adresser à ces sentiments, c'est donc conduire à la vie morale la plus élevée, à la vie vraiment humaine. Le terrain ainsi préparé, ne craignons pas alors de mettre dans tout leur jour les caractères du devoir pur et de nous adresser directement à la raison. Nous ne ferons que traduire en formules, ce que nos élèves sentent, ce qu'ils ont déjà compris. — Aux bonnes habitudes contractées sous la direction des maîtres, s'ajouteront des préceptes raisonnés qui les fortifieront et en rendront en même temps plus aisée la pratique dans la vie.

77. — *Quels sont les sentiments qui se manifestent les premiers chez nos enfants et que l'on peut utiliser pour leur éducation?*

Ce sujet diffère à peine de celui qui précède (n° 76). On veillera seulement à marquer avec plus de précision encore dans quel ordre les sentiments font leur apparition et comment, en s'appuyant sur eux, on favorise peu à peu l'éclosion des inclinations supérieures et l'affermissement de la volonté.

1. Cf. nos *Eléments de philosophie scientifique et de philosophie morale*, où nous nous sommes efforcé de mettre en relief les caractères du devoir et de montrer les rapports qui l'unissent à nos différents motifs d'action (p. 193 et suiv).

78. — *Apprécier ce jugement d'un philosophe contemporain : « L'avenir et la puissance d'un peuple ne sont pas tout entiers dans son commerce, dans la science, dans la guerre, mais aussi dans l'aptitude des enfants à être courageux ou poltrons. Rappelez-vous que la peur est une maladie qu'il faut guérir, que si l'homme intrépide peut quelquefois se tromper, celui qui a peur se trompe toujours ».*

On pourra adopter la méthode suivante : 1. *a*) Effets généraux, physiologiques et psychologiques, de la *peur*; *b*) Ses fâcheux effets aux différents points de vue du commerce, de la science et de la guerre; — 2. Effets opposés du courage tant au point de vue des individus qu'au point de vue social; — 3. Moyens de combattre l'une et de fortifier l'autre. (Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. VIII, p. 86; cf. également Montaigne, liv. I, ch. XXV.)

79. — *De la colère : ses effets, ses causes. Moyens de la combattre.*

Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. IX, p. 94; Ribot : *Psychologie des sentiments* (Paris, F. Alcan), 2e partie, ch. III, et Charron, *De la Sagesse*, liv. I, ch. 28 et liv. II, ch. 31.

80. — *Jean-Jacques Rousseau, précepteur des enfants de M. de Mably, se plaint du peu de progrès qu'il fait faire à ses élèves, et s'en accuse en disant : « Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent pernicieux auprès des enfants : le sentiment, le raisonnement et la colère. » Apprécier cette opinion*[1].

« Rousseau, qui ne craignait jamais de rappeler à l'occasion ses erreurs et ses fautes, avouait qu'il avait à peu près échoué dans l'éducation des enfants de M. de Mably (dont il demeura chargé, du reste, bien peu de temps). Il attribuait son peu de succès aux moyens qu'il avait employés pour obtenir de ces enfants de l'application et des progrès : « Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent dangereux avec des enfants : le sentiment, le raisonnement et la colère. »

Ces moyens nous paraissent de valeur et d'efficacité bien inégales; et, si nous jugeons le dernier mauvais sans aucun doute, nous

1. Nous reproduisons ici la copie d'un candidat, publiée dans *l'Inspection de l'enseignement primaire*, p. 75.

nous étonnons d'abord que Rousseau ait condamné si absolument les deux premiers.

Quand Rousseau parle du sentiment, je crois qu'il ne veut pas parler du sentiment comme mobile chez l'élève; mais du sentiment en tant que pouvoir persuasif et communicatif chez le maître, « instrument » à son service, comme, plus loin, le raisonnement et la colère.

Cette proscription du sentiment nous choque, parce qu'elle est absolue. Nous considérons le sentiment comme un des plus puissants moyens d'action; l'influence sur les autres n'est pas le partage des âmes froides ou indifférentes; elle appartient aux âmes passionnées. Rousseau lui-même dit celle qu'il exerça en son temps grâce à la chaleur de sa parole. Un maître qui sent vivement, en qui brûle quelque flamme : amour de la science, amour de la vertu, amour de l'enfance, agira certainement sur ses élèves. La passion rend éloquent, elle est le sel des discours, surtout pour les esprits jeunes. On voit des maîtres dont l'enseignement est du reste clair, net et précis, qui, à cause de leur froideur, obtiennent de médiocres progrès intellectuels de leurs élèves, et, comme éducateurs, sont tout à fait impuissants.

Un maître, fortement intéressé par les choses dont il parle, a bien des chances d'y intéresser ses élèves; il leur fait souvent aimer ainsi des études difficiles. Si nous considérons à un autre point de vue le sentiment chez le maître, l'amour des enfants, le zèle de leur bien, c'est encore là une autre jouissance. Un maître qui suit d'un œil attentivement affectueux les enfants qu'il instruit, compatit à leur faiblesse, remarque leurs efforts, les soutient, les encourage, témoigne de la joie de leurs succès, obtient d'eux beaucoup; tandis que l'indifférence, chez le maître, a quelque chose de déprimant, de stérilisant pour les enfants. Autre chose influe encore : le don d'espérer, de vouloir aller toujours plus avant, crée chez l'enfant le désir de réaliser les progrès qu'on attend de lui. La confiance que le maître conserve dans les enfants, malgré tous leurs défauts, est encore un puissant moyen de les exciter à bien faire. Tous ces sentiments créent pour les élèves une sorte de bonne atmosphère, favorable à l'activité intellectuelle et au développement des qualités morales. La bonne volonté, l'esprit de docilité, l'affection pour le maître, si nécessaire pour que l'enfant progresse; une excitation salutaire formée tout à la fois de l'attrait de l'étude, du besoin du mieux, du désir de l'approbation d'un maître aimé et de mériter sa confiance, tout cela est impossible si le maître est indifférent.

Comment Rousseau a-t-il été amené à trouver que le sentiment est un instrument d'éducation inutile ou pernicieux? Ou bien il avait affaire à des natures exceptionnellement mauvaises, à des enfants mal doués quant au cœur, gâtés par l'influence d'une famille frivole et de valets flatteurs; ou bien, je le croirais plutôt, Rousseau a forcé et faussé le ressort. Le sentiment peut beaucoup, mais non pas quand il existe sans contrôle et sans frein. Ce qui agit sur les autres, non pas pour exciter une émotion fugitive, mais pour influer par le cœur sur la volonté, créer des résolutions durables et des actes orientés vers une même fin, c'est le sentiment chez qui se domine et se possède; c'est le sentiment accepté et prouvé par la raison. Ce n'est pas le sentiment fortuit et exalté d'une âme toute passionnée, chez qui les « ondes de passion » se succèdent au hasard des circonstances, une onde d'amour du bien, et puis une onde de désir de jouissance, et ainsi de suite; un enfant même peut sentir confusément cette incohérence et cette faiblesse dans celui qui le dirige.

Instrument pernicieux, dès lors, autant qu'inutile. L'âme livrée au sentiment seul, fût-elle capable de bons élans, est une âme confuse et troublée. Celui qui ne se possède pas ne peut diriger les autres : ou il est impuissant, l'âme de ses élèves ne pouvant vibrer à l'unisson de la sienne; ou il est agité et les trouble, il leur enlève ce calme de l'âme qui n'est pas l'inertie et qui est si essentiel pour le travail de l'esprit. L'activité sensitive désordonnée rend impossible l'activité intellectuelle suivie et saine. Je ne voudrais pas confier des enfants à un homme trop passionné, comme l'était Rousseau, car la passion a une puissance contagieuse; je craindrais de hâter l'éclosion des passions, même de celles que le maître n'exprime pas, car tout se tient dans l'âme, Rousseau dit très bien qu'il faut mettre à profit pour l'instruction des enfants ces bienheureuses années où l'esprit a déjà des forces, ou le cœur est encore calme. Mais on se demande ce que pourrait être sur des enfants presque adolescents l'influence d'un homme si peu maître de lui, toujours dans des transports ou des abattements, comme il s'est peint ailleurs, qui aimait trop à sentir pour sentir, à sentir sans agir.

On pourrait croire que le second des moyens d'action dont parle Rousseau, corrigeait l'abus du premier; qu'en faisant appel à la raison il fortifiait la faculté directrice de l'âme et donnait au sentiment son contrôle nécessaire. Oui, si employer le raisonnement c'était toujours s'adresser à la raison de l'enfant. Comment Rousseau l'entendait-il? Dans le livre III de l'*Émile*, il met qu'on prouve

toujours à l'élève l'utilité des choses qu'il apprend. Toujours? Cela nous paraît difficile. Mais toutes les fois que cela se peut, Rousseau a raison. Il est bon que les enfants ne croient point que le caprice a décidé de l'objet de leurs études.

Un professeur de lycée remarquait qu'il obtenait beaucoup plus de progrès de ses élèves en latin, depuis qu'il avait pris l'habitude de consacrer sa première leçon de chaque année à une causerie familière où il leur expliquait l'utilité de cette étude. On fait bien de donner quelquefois aux enfants les motifs de ce qu'on fait devant eux ou de ce qu'on leur fait faire, pour qu'ils se déshabituent de voir le caprice et le bon plaisir dans les actes de ceux qui les dirigent, ce qui les conduira peut-être à en restreindre la part dans les leurs.

Mais Rousseau, en condamnant l'emploi du raisonnement comme instrument d'éducation, avait ses raisons : il trouvait que, dans l'enseignement surtout, on faisait aux enfants des raisonnements hors de leur portée, qu'on argumentait où on aurait dû montrer, faire observer. Partout, dans son traité, il substitue la connaissance intuitive à la connaissance raisonnée. S'il a jugé le raisonnement inutile ou pernicieux, c'est qu'employer le raisonnement, sous sa plume, ne signifie pas parler raisonnablement aux enfants, mais raisonner avec eux, entrer en contestation quand ils veulent argumenter, discuter pour obtenir d'eux quelque chose. Et en effet, c'est perdre son temps et leur faire perdre le leur, que se conduire ainsi avec eux. Il faut connaître bien peu les enfants pour s'imaginer qu'ils prennent de telles discussions au sérieux : si on accueille leurs objections et si on les discute, ils en cherchent de toute espèce; au bout de fort peu de temps, « raisonner » les conduit à dire des sottises. Bientôt, c'est du maître qu'ils s'amusent; et on n'a rien gagné, sinon de faire, d'un personnage de huit ou dix ans, un petit ergoteur moqueur et ridicule.

Pour exciter les enfants au travail, mieux vaut compter sur l'intérêt de ce qu'on leur enseigne; choisir ce qui est vraiment utile, intéressant pour leur âge, comme Rousseau l'a si bien dit dans l'*Émile*. Contentons-nous le plus souvent, pour former leur raison, d'agir raisonnablement avec eux; il y a aussi une raison en eux qui, sans discussions oiseuses, peut se mettre d'accord avec la nôtre. On ne prouve pas à un enfant l'utilité de la marche avant de lui apprendre à marcher. L'appropriation des sujets d'étude à l'esprit de l'élève, la convenance des ordres qu'on lui donne, rendent dans presque tous les cas le raisonnement inutile.

Il semble que lorsque ces deux moyens avaient échoué, Rousseau recourait à la colère. La colère « instrument » d'éducation! La colère voulue, peut-être, et alors simulée? Il y a des maîtres qui croient cela bon. Il y a bien longtemps, je vis reprendre un enfant par une personne qui montrait des signes de fureur extrême; je laissai voir malgré moi une émotion désagréable à ce spectacle; l'enfant sorti, la colère était passée et on me disait en riant : « Quoi! vous aviez peur; je n'étais pas plus en colère que maintenant, c'était pour l'effrayer! » En effet, il y avait une crainte produite chez cet enfant sur qui tout échouait. Il était soumis, mais, le soir même ou le lendemain, il se conduisait de même; et, pendant qu'il nous paraissait dompté, au dedans il était sans doute un peu plus mauvais.

Sincère ou simulée, la colère ne peut produire que deux résultats. Quand l'enfant n'y est pas encore accoutumé, elle l'effraie; dans ce cas, elle peut le faire renoncer momentanément à un acte qu'on lui défend; mais, s'il s'agit de le déterminer à faire quelque chose, de le rendre plus studieux, plus zélé, c'est impossible. La crainte provoquée par ce spectacle est de la peur, du trouble, du désarroi, par conséquent; c'est ce désarroi qui arrête l'enfant sur le point de nous désobéir, mais en l'immobilisant seulement. Quand le maître a usé plusieurs fois de ce moyen, l'enfant s'y accoutume; il n'y est plus du tout sensible; encore quelques accès et il s'amusera du spectacle qu'il a sous les yeux. Car la colère ce n'est pas la juste indignation qu'on doit quelquefois montrer devant un acte coupable; c'est l'abdication de la raison et de la volonté, c'est donc l'impuissance. Rien de tel pour ruiner l'autorité. Une voix qui crie, un visage qui grimace, des gestes désordonnés, quels motifs de respect! Si l'enfant ne rit pas de son maître, il dira de lui : « Il est méchant! »

Peut-être que le sentiment et le raisonnement étaient impuissants sur les élèves de Rousseau, en partie parce que ceux-ci savaient bien qu'à bout de persuasion et d'arguments, Rousseau crierait et menacerait. L'échec de ces divers moyens tenait, au fond, à une même cause : prédominance du sentiment, qui submergeait la raison et la volonté. Quand il trace le plan de l'éducation d'Émile, Rousseau nous paraît souvent homme de réflexion et de sagesse. Mais Émile est un élève imaginaire, Émile est né pour le système de Rousseau; il n'oppose presque jamais de résistance à son maître. Dans la réalité, Rousseau aurait su mieux intéresser ses élèves au temps de *l'Émile*, qu'au temps où il instruisait les enfants de M. de

Mably; mais il lui manquait cette raison, cette possession de soi, cette élévation d'âme continue qui font en grande partie les vrais éducateurs.]

Remarques. — Nous ne voulons pas insister sur les mérites de cette étude que tout le monde saura découvrir, mais nous tenons à attirer l'attention sur quelques points particuliers.

Rousseau, dans le jugement qui est ici discuté, attribue son échec, comme précepteur, aux trois moyens qu'il employait avec ses élèves et qu'il déclare toujours inutiles et toujours pernicieux. Or, pourquoi ces moyens sont-ils pernicieux et inutiles? On en peut donner deux sortes de raisons : celles que Rousseau invoque lui-même et celles dont il ne parle pas. — L'auteur de la dissertation que nous avons reproduite insiste ingénieusement sur les secondes, mais ne peut-on regretter qu'il ait oublié les premières? — Ces raisons sont longuement exposées dans *l'Émile* et se rattachent toutes à sa théorie bien connue sur l'évolution des facultés de l'enfant. — Cette lacune en entraîne d'autres et l'on se demande parfois si la pensée de Rousseau a toujours été bien comprise. Si le *sentiment*, « en tant que pouvoir persuasif chez le maître », ne réussit pas auprès de l'enfant, c'est non seulement parce que le maître en use mal, c'est parce que l'enfant est réfractaire à certaines émotions, sa sensibilité morale n'étant pas encore suffisamment développée (*Émile*, v. III, *passim*). — De même, il ne semble pas que la pensée de Rousseau sur le raisonnement soit suffisamment mise en lumière. Pour la bien comprendre il fallait l'opposer à celle de Locke, comme le fait Rousseau lui-même (liv. II, *passim*).

Il ne nie pas que les enfants puissent raisonner; « au contraire, dit-il, je *vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent*, et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible. Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe, en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre. » — Le jugement qu'il porte sur le raisonnement est donc tout à fait d'accord avec celui qu'il porte sur le sentiment et s'explique par les mêmes raisons. — Si, maintenant, ces raisons sont fausses, c'est à nous à le dire. — Nous ne songeons pas à défendre la colère comme moyen d'éducation, seulement est-il exact qu'elle puisse empêcher une action, *jamais* porter à la faire? C'est contestable. En revanche, elle a beaucoup d'autres inconvénients qu'ont signalés avec la plus grande finesse Locke, Rollin et tant d'autres, et qu'on serait heureux de voir mentionnés, en passant. — Peut-être serait-il possible de relever encore çà et là quelques contradictions : Par exemple, l'auteur nous dit : « on ne prouve pas à un enfant l'utilité de la marche avant de lui apprendre à marcher. » Fort bien, mais alors on se demande quelle est la valeur des exhortations du professeur de lycée dont on nous parle, surtout s'il a affaire à des enfants qui commencent l'étude du latin. — Enfin, une dernière remarque : Rousseau devint précepteur des enfants de M. de Mably en 1740. « Je commence un métier, écrivait-il à cette époque, que je n'ai jamais exercé; » or, son *Émile* est de 1762; il avait donc eu, avant de publier cet ouvrage, le temps de méditer sur son échec qu'il n'oublia jamais. La manière dont il l'explique n'est-elle pas, comme l'ont soutenu quelques-uns de ses critiques, bien propre à nous éclairer « et sur son esprit et sur son caractère? » — Il y aurait à noter beaucoup d'autres observations de détail, soit sur le mode de développement, soit sur le style, mais nous voulions simplement attirer l'attention sur la nécessité de faire toujours un examen critique minutieux des plans et des modèles qui nous sont proposés, afin qu'ils soient vraiment profitables.

81. — *« La curiosité, dit Fénelon, est un penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction. » Quel parti peut-on tirer de ce penchant dans l'éducation?*

Cf. dans *l'Éducation des sentiments*, ch. x, p. 106 et suivantes. — Pour compléter le chapitre auquel nous renvoyons, il serait bon de montrer comment évolue l'instinct de curiosité. Comme l'a judicieusement observé Rousseau, c'est aux choses que l'enfant paraît s'attacher tout d'abord ; de là, la difficulté de lui apprendre la lecture, l'écriture et le calcul, cette étude toute de symbolisme dont il ne comprend pas la portée, et la nécessité de soutenir son attention, par des images, des récits, et aussi par des applications continuelles aux besoins de sa vie d'écolier. — Des choses, sa curiosité se porte sur les personnes, et c'est alors que la surveillance du maître devient de plus en plus urgente, car tout ce qu'il est exposé, à observer, — et, par suite, à imiter, — est loin de mériter également d'être connu. Puis, à mesure que s'étend le champ du savoir, la curiosité devient plus exigeante : « On est curieux, a-t-on dit, à proportion qu'on est instruit. » Il s'agit donc « d'exploiter tour à tour la curiosité au profit des acquisitions à faire, et les acquisitions faites, au profit d'une curiosité plus haute, de manière à ouvrir l'esprit des enfants à la curiosité scientifique. »

82. — *Apprécier ce jugement de Rousseau : « Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux. Mais pour nourrir sa curiosité, ne vous hâtez pas de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée et laissez-les lui résoudre : qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même : qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. »*

Rousseau résume ici, sous une forme concise, non seulement les meilleurs moyens d'éveiller et de diriger la curiosité de l'enfant, mais encore de former son jugement et de l'amener au vrai savoir. (Sur tous ces points nous avons déjà donné des indications dans les sujets 24, 46, 57, 81.) Le plan à suivre est tout tracé dans le texte même qu'on nous propose.

83. — *Comment expliquez-vous que la pédagogie puisse recommander de cultiver chez l'enfant l'instinct de curiosité, alors que les psychologues modernes ont maintes fois constaté qu'une curiosité trop développée est la mort de l'esprit?*

Remarquons, d'abord, qu'il n'existe, même en nous en tenant au texte du sujet, aucune contradiction entre les conseils de la pédagogie et les prétendues constatations des psychologues modernes. Jamais aucun éducateur n'a recommandé aux maîtres d'attirer l'attention des enfants, quel que soit leur âge, sur toutes sortes de faits et de stimuler, sans discernement et sans mesure, leur curiosité ; de même, jamais aucun psychologue n'a contesté l'influence heureuse de la curiosité sur le développement de l'intelligence. Ce que les uns préconisent,

c'est l'usage et non l'abus d'une qualité excellente; ce que les autres condamnent, c'est l'abus et non l'usage que l'on en peut faire. Aussi l'explication demandée paraît extrêmement simple, si simple qu'on est un peu surpris d'avoir à la fournir. — Ce qui surprend davantage, c'est le reproche adressé à la curiosité d'entraîner *la mort de l'esprit*, lorsqu'elle est trop développée. Que nous rencontrions fréquemment chez les enfants et chez les hommes une curiosité immodérée, tout le monde en convient. Tout le monde convient également qu'il importe de lui faire la guerre, soit qu'elle pousse simplement à l'indiscrétion, soit qu'elle entraîne à des recherches malsaines, dangereuses pour le cœur et la moralité, mais dans aucun cas elle n'est *la mort de l'esprit.* Il se peut, au contraire, qu'elle l'aiguise et l'affine d'une manière prodigieuse. — N'en est-il pas de même encore lorsque la curiosité s'exerce dans le domaine de la science? L'excès ici est-il à redouter? Ses conséquences seront-elles la ruine de l'intelligence? — C'est peu probable, surtout chez nos enfants des écoles primaires. — Pour que le texte proposé ait *un sens raisonnable*, il nous faut donc interpréter autrement ces mots : *curiosité trop développée*, sur lesquels, comme on le voit, il est facile de se méprendre. — Or, il nous semble que la seule interprétation possible, est celle qu'en donne Dupanloup dans son livre sur l'Éducation. — Il entend par là, cette tendance qu'ont certains esprits à tout effleurer sans rien approfondir, à céder momentanément à toutes les impressions du dehors, sans en analyser aucune, à sauter d'une chose à l'autre, comme l'oiseau de branche en branche, sans se fixer jamais. *La curiosité trop développée* se confond alors avec la légèreté, la distraction, l'étourderie, et tout le mal qu'on dit d'elle est mérité. « L'âme légère, dit l'auteur dont nous résumons la pensée, dissipée, *curieuse*, *ouverte de tous côtés*, *laisse tout perdre et ne garde rien*; nulle œuvre sérieuse n'est possible avec elle, ni en elle. » — Si ce n'est pas à la mort de l'esprit que nous aboutissons, dans ce cas, c'est bien assurément à son affaiblissement progressif, et les constatations dont on parle, en faisant honneur aux psychologues modernes, n'ont plus rien qui nous surprenne.

Si l'on admet ces définitions, et nous n'en voyons pas d'autres qui soient logiques, notre étude ne présente plus de difficulté sérieuse. — Après avoir nettement caractérisé la curiosité que les psychologues condamnent, comme « étant la mort de l'esprit », il n'y aurait qu'à lui opposer la curiosité naturelle, saine, féconde, celle dont parlent Fénelon, Locke, tous les éducateurs et à indiquer rapidement par quels moyens il est possible d'étouffer la première, d'éveiller et de fortifier la seconde.

En insistant, comme nous venons de le faire, sur un sujet qui, au premier abord, paraissait des moins embarrassants, nous avons voulu montrer une fois de plus, par un exemple, la nécessité de réfléchir mûrement, avant d'écrire, aux textes proposés. C'est le seul moyen d'éviter les interprétations inexactes et de se mettre à l'abri des déceptions. Défions-nous des inspirations soudaines qui souvent nous arrivent après une première lecture : Elles font dans les concours presque autant de victimes que l'ignorance.

84. — *De l'amour de l'indépendance chez les enfants. Est-il bon que le maître respecte ce sentiment? Le peut-il sans préjudice pour son autorité et pour la discipline?*

Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. IX, p. 11; Gréard : ***Mémoire sur l'esprit de discipline***; et les sujets 3 et 4 sur l'Éducation libérale.

85. — *Que pensez-vous de l'amour-propre comme moyen d'éducation?*

Plan du sujet.

La réponse demandée dépendra évidemment du sens que nous attacherons au mot *amour-propre* qui a, dans la langue française, des acceptions fort différentes.

I. — *Définitions de l'amour-propre.* — La Rochefoucauld le définit : « L'amour de soi-même et de toutes choses pour soi », et cette définition est également celle de la plupart des écrivains du XVII[e] siècle. L'amour-propre se confond donc avec l'égoïsme, c'est un défaut. — Aujourd'hui, on le conçoit d'ordinaire tout autrement. Loin d'être considéré comme un défaut, il est considéré comme une qualité des plus précieuses, et reprocher à quelqu'un d'en manquer, c'est lui faire injure.

II. — *Analyse de l'amour-propre.* — *a*) Avoir de l'amour-propre, c'est avoir le sentiment de sa propre dignité ; c'est aimer, non point tout ce qui est en nous, mais simplement ce qui est digne d'être aimé, ce qui constitue notre véritable supériorité sur les autres êtres, ce qui est bon, sans conteste, et nous ennoblit ; c'est en même temps mépriser tout ce qui est vil, tout ce qui nous abaisse à nos propres yeux et aux yeux des autres.

b) Ainsi l'amour-propre implique le vif sentiment de l'honnête ; le besoin de s'estimer soi-même et d'être estimé par les autres. Il est, par conséquent, un auxiliaire indispensable dans la pratique de nos devoirs individuels et de nos devoirs sociaux.

c) Toutefois, il peut arriver, étant donnés les éléments qui le constituent, que l'un d'entre eux l'emporte sur les autres, c'est alors qu'il se déforme, se vicie, et donne naissance à l'orgueil, à la vanité, etc....

III. — *Son rôle dans l'éducation.* — Montrer comment il est facile de l'éveiller chez les enfants ; comment, avec son concours, on peut les amener à se mieux respecter eux-mêmes dans leur tenue, dans leur conduite, dans leur langage ; à travailler avec plus d'ardeur, et à mieux respecter leur semblables. L'appel à l'amour-propre réussit souvent ou échoue l'appel à l'intérêt ou au devoir. Insister en même temps sur ce point, que l'appel à l'amour-propre doit être

extrêmement discret : un mot, une marque de confiance, un témoignage de satisfaction suffisent souvent à l'éveiller. Ce qu'il faut éviter surtout, c'est qu'il se transforme dans l'un des défauts que nous avons signalés tout à l'heure. (Cf. pour le développement : *l'Éducation des sentiments*, ch. XIII et XIV, p. 133 et suivantes.)

86. — *Apprécier ce jugement de Locke : « De tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'en est pas de plus puissant que l'honneur. Si donc on peut l'inspirer aux enfants, on a dès lors mis en eux, un véritable principe qui les portera continuellement au bien. »*

Plan du sujet.

I. — *Du sentiment de l'honneur.* — 1. Aperçu historique : dans la magnifique apologie qu'il a faite de l'honneur, Alfred de Vigny le considère comme une religion « mâle, virile, et sans symboles », à laquelle chaque jour de nombreux martyrs sacrifient leur fortune, leur liberté et leur vie. — Or, cette religion, loin d'avoir une origine exclusivement féodale, comme le croit M. Taine, est aussi ancienne que le devoir, mais ses croyances et ses rites, comme les mœurs mêmes des hommes, se sont profondément modifiés. Au temps de Socrate, l'homme d'honneur était proprement notre honnête homme, c'est-à-dire le citoyen qui remplissait sans défaillance tous les devoirs de la vie publique et de la vie privée, et qui n'hésitait pas à accepter la mort pour obéir à sa conscience. — Chez les stoïciens, il a inspiré les plus beaux actes d'héroïsme, et c'est lui que, plus tard, exalte Juvénal dans ses vers : « Considère, nous dit-il, comme le plus grand crime de préférer la vie à l'honneur, et, par amour de la vie, de perdre les raisons qui la rendent digne d'être vécue. » Au moyen-âge ce sentiment se développe encore mais en se déformant. Il semble devenir la vertu propre de la noblesse, vertu que caractérisent d'abord, la loyauté, la droiture, le courage, mais que peu à peu vicient et l'orgueil de caste et la vanité personnelle. C'est alors qu'il donne naissance au *point d'honneur* et à toutes les extravagances qui en découlent. C'est à lui que nous devons le combat judiciaire que les progrès de la civilisation n'ont pu jusqu'ici faire complètement disparaître. — A partir de la Révolution, un changement nouveau s'opère. Le sentiment de l'honneur cesse d'être le privilège d'une aristocratie. Le bourgeois, le marchand, l'ouvrier, le paysan, y font appel comme le noble. Les

expressions : faire honneur à sa signature, l'honneur du commerçant, font leur apparition. Tout le monde peut invoquer sa parole d'honneur; chaque père de famille tient à transmettre à ses enfants un nom honorable; tous les Français, enfin, ont le respect et l'amour du patrimoine commun de gloire et de désastres, de souvenirs et d'espérances qui constituent l'honneur national. Le mot honneur prend ainsi un sens plus large; il revient peu à peu à sa véritable signification, celle qu'il avait dans l'antiquité. « Il n'est de plus en plus qu'un sentiment particulier de la dignité morale; il se confond avec la répugnance de tout ce qui est bas, mesquin, avec la recherche de tout ce qui élève, ennoblit, et illustre la personne morale et l'*entoure de considération.* » (Pécaut.)

2. *Sa vraie nature.* Le sentiment de l'honneur, ainsi compris, est donc un sentiment très voisin de l'amour-propre, tel que nous l'avons défini (sujet 85). En lui nous retrouvons, et le respect de soi-même et le souci de sa réputation, par conséquent l'estime des autres. Or, c'est précisément pour conserver l'un et pour mériter l'autre, que nous veillons avec tant de soin sur nous-mêmes, écartant toutes les actions que semblent devoir condamner non seulement notre conscience mais la conscience de nos semblables. C'est pour cela que son influence est si grande. Il est donc tout à fait arbitraire de prétendre que « l'honneur est un sentiment factice, né de préjugés modernes, de castes et de professions; qu'il est fondé sur l'opinion et non sur la morale, et que les anciens n'en ont pas même connu le nom. »

Quand aux règles principales du code qu'il nous impose, on les a assez heureusement résumées dans les formules suivantes : « La première, c'est qu'il n'est jamais permis de lui préférer ni la fortune, ni même la vie; — la deuxième, c'est qu'une fois placés dans un rang, nous ne devons rien faire, ni rien souffrir qui laisse supposer que nous en sommes indignes; — la troisième, c'est que les choses ordonnées par lui doivent nous être d'autant plus sacrées, qu'elles ne sont point sanctionnées par les lois. »

3. *Déviations de ce sentiment.* Il faut reconnaître cependant que nul sentiment n'est plus prompt à se vicier, et c'est ce qui arrive lorsqu'il n'y a plus d'accord entre les éléments qui le composent. — Si nos semblables nous jugent mal, quand notre conscience ne nous reproche rien, la douleur que nous éprouvons est si vive, qu'il nous est presque impossible de nous résigner à cette injustice; et alors, aisément, nous nous laissons aller à des actes blâmables : le

sentiment de l'honneur nous pousse à la vengeance. Si le contraire se produit, nous nous laissons volontiers bercer par la louange, et l'estime qu'on nous accorde nous fait malheureusement oublier que nous n'en sommes dignes qu'à demi : dans ce cas, c'est le sentiment même de l'honnête qui s'obscurcit, notre honneur n'est sauvegardé qu'en apparence ; — en réalité, il est détruit.

II. — *Le sentiment de l'honneur existe-t-il chez les enfants?* — Il est difficile de dire à quelle époque ce sentiment fait son apparition : c'est que ni les natures ni les milieux ne se ressemblent, et il est à la fois tributaire et de l'hérédité et de l'éducation. Nous croyons cependant qu'il agit beaucoup plus tôt qu'on ne le croit d'ordinaire, mais d'une manière inconsciente. L'amour de l'indépendance chez l'enfant, son instinct si vif de la domination, son humiliation quand il est vaincu dans une lutte ou quand on lui reproche ses fautes; son désir parfois excessif de la louange, le prix qu'il attache à l'estime et à l'affection de tous ceux qu'il considère comme lui étant supérieurs, son enthousiasme pour les belles actions et pour les héros, tous ces faits ne sont-ils pas les précurseurs du sentiment qui nous occupe? La plupart de ses défauts qui, souvent, nous attristent, prouvent l'existence d'un idéal vers lequel il est attiré, et la première affirmation de la dignité personnelle. Que la Raison se montre amenant avec elle la notion du devoir, et tous ses sentiments obscurs se disciplineront et se confondront ensemble pour donner naissance à la notion de plus en plus nette de l'honneur.

III. — *Comment développer le sentiment de l'honneur chez les enfants?* — Sur ce dernier point nous nous bornerons à résumer les conseils de Locke.

1. Puisque les enfants, nous dit-il, sont sensibles à la louange, surtout à celle de leurs parents et à celle des personnes dont ils dépendent, il faut les louer lorsqu'ils font bien, et leur témoigner de la froideur et du mépris lorsqu'ils font mal. Si les enfants constataient que, dans leur entourage, leur conduite est toujours ainsi appréciée, leur esprit ne saurait manquer d'en être profondément impressionné.

2. En second lieu, il faut veiller à ce que nos enfants, outre nos louanges et nos critiques, retirent de leurs actes certains avantages ou certains inconvénients, et qu'ils voient en eux, non précisément des récompenses ou des punitions, mais des conséquences néces-

saires de leur conduite. Par ce moyen, les objets de leurs désirs leur serviront comme de moyen pour les porter à la vertu, une expérience continuelle leur faisant sentir, dès le commencement, que les choses qu'ils aiment n'appartiennent qu'à ceux qui les ont méritées. Si par ces voies, ajoute Locke, vous pouvez, en outre, leur inspirer de la honte pour leurs fautes, et les rendre sensibles au plaisir d'être estimés, *vous tournerez leur esprit comme vous voudrez*; et dès lors, ils se plairont à tout ce qui pourra contribuer à les rendre vertueux, sans que l'on soit obligé ou de les frapper, ou même de les gronder.

3. Pour que nos témoignages de mécontentement aient tout leur effet, il importe non seulement qu'ils soient toujours justes et réfléchis, mais encore qu'ils ne disparaissent point avant que réparation ne soit obtenue. Rendre ses bonnes grâces à un enfant et lui pardonner avant qu'il ait fait preuve d'une ferme volonté de mieux agir, c'est l'encourager à retomber dans ses fautes.

4. Il est bon de rendre l'enfant sensible à sa réputation, bien que ce ne soit pas un vrai principe de vertu. La réputation, en effet, étant l'approbation que la Raison des autres hommes donne aux actes vertueux, c'est un des meilleurs guides dont on puisse se servir dans l'éducation, jusqu'à ce que les enfants soient capables de consulter leur propre Raison, et de voir eux-mêmes ce qui est juste et raisonnable.

5. Une dernière remarque de Locke, c'est que nous devons censurer sans passion, et *toujours en particulier et seul à seul*. Les précautions dont nous nous entourerons ainsi pour ne point divulguer les fautes des coupables, leur en feront mieux comprendre la gravité. S'ils les savaient connues des autres, ils n'auraient plus de frein pour les retenir. En revanche, Locke voudrait que les louanges fussent toujours adressées devant d'autres personnes.

Comme on le voit, si, aux yeux de Locke, le sentiment de l'honneur est un *moyen* pour l'éducateur, c'est aussi une *fin*, en ce sens que nous devons travailler à le former et à l'éclairer, et si on peut y réussir c'est, d'abord, en respectant toujours la personnalité de l'enfant et en écartant d'une manière définitive les moyens de discipline ordinaires; c'est, en outre, en lui laissant le plus d'initiative possible pour qu'il prenne conscience de ce qu'il peut et de ce qu'il vaut; c'est, enfin, en lui donnant le bon exemple et en l'amenant peu à peu à faire, par amour de la louange et de la réputation, ce qu'il devra faire plus tard par devoir et par Raison. — Il serait

inutile d'insister sur ce qu'il y a d'ingénieux, de profitable et de sage dans ces différents conseils : maintenant, l'optimisme de Locke n'est-il pas excessif? Le sentiment de l'honneur doit-il jouer vraiment dans l'éducation le rôle capital qu'on lui attribue, et l'appel continuel à la louange et à la réputation n'offre-t-il pas des dangers? Les maîtres n'auront qu'à consulter leur propre expérience pour répondre.

87. — *Des amitiés d'enfance; leur importance; le maître doit-il s'en préoccuper?*

Idées à développer.

I. — 1. L'amitié est une affection réciproque, née du libre choix de deux personnes qui sympathisent entre elles; montrer combien ce sentiment est naturel, et avec quelle facilité, — et parfois aussi avec quelle imprudence, — des amitiés se nouent entre les enfants.

2. *Importance des amitiés d'enfance.* — *a*) Leur importance pendant la vie scolaire. Caractère de l'enfant qui n'a pas d'amis. — *b*) Leur importance dans la vie : l'un de nos plus grands plaisirs n'est-il pas de retrouver nos compagnons du jeune âge? — Services qu'ils peuvent nous rendre. — Les enfants d'une même école sont un peu et devraient être comme les enfants d'une même famille.

II. — *Rôle du maître.* — 1. Éviter tout ce qui peut diviser les élèves, exciter leur jalousie, les animer les uns contre les autres. Se défier de l'émulation mal comprise.

2. Veiller, mais avec une très grande prudence et une très grande discrétion, à ce que nos bons élèves ne se lient pas trop intimement avec des compagnons dangereux.

3. Réunir de temps à autre les enfants dont on voudrait faire des amis; les amener à collaborer aux mêmes œuvres; les intéresser aux mêmes sujets; leur faire comprendre par ses leçons et par ses conseils, combien il importe d'être unis.

III. — *Après l'École.* — L'œuvre commencée à l'École doit se continuer plus tard par les œuvres post-scolaires. Les associations d'anciens élèves, de plus en plus florissantes, les cours du soir, les lectures, les réunions à la maison d'École, etc., ce sont là autant de moyens qui, entre autres services, peuvent nous rendre celui de rapprocher de plus en plus ceux qui ont passé sur les mêmes bancs, et qui, plus que des étrangers, se doivent aimer et entr'aider.

88. — *De la patrie. Comment en donner une idée nette à des enfants?*

(Cf. *Éducation des sentiments*, ch. XVII, p. 170.)

89. — *Quel doit être le rôle de la sympathie et de la pitié dans l'éducation?*

(Cf. pour le développement *l'Éducation des sentimnts*, ch. XVIII, p. 182 et suivantes.)

90. — *De l'émulation. Son rôle dans l'éducation.*

Plan du sujet.

I. — 1. L'émulation est ce sentiment qui nous pousse, non seulement à imiter, mais encore à égaler et même à surpasser nos semblables, toutes les fois que nous remarquons en eux quelque qualité qui nous manque.

2. *Ses apologistes.* — Chez les Grecs, tout est objet de concours. — Chez les Romains, tous les grands écrivains font l'éloge de l'émulation. — En France, Rabelais, Bossuet, Fénelon, Locke, Rollin pensent comme les anciens.

3. *Ses adversaires.* — Port-Royal et Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre. Ce dernier écrivain lui reproche dans un réquisitoire qui n'a pas été dépassé : 1° d'être un *excitant factice* : on ne recourt à elle que lorsqu'on est incapable d'intéresser les enfants. 2° *Un excitant dangereux* : car, *a*) il fait poursuivre non le bien, mais une satisfaction égoïste; *b*) estimer non le mérite, mais le succès; *c*) de plus, il fait naître chez les vainqueurs l'orgueil et la vanité, chez les vaincus, la colère et la jalousie; *d*) enfin il inspire la passion mesquine des croix et des médailles et fait souvent de nous des tyrans ou des esclaves.

II. — *Appréciation de ces critiques.* 1. Elles laissent à l'écart l'auto-émulation, louée par Rousseau. — Services qu'elle peut rendre, son insuffisance.

2. Loin d'être un excitant factice, l'émulation est un excitant tout à fait naturel qui implique l'amour du mieux, la conscience de sa propre valeur et l'estime de ses semblables.

3. Les critiques précédentes portent donc, non sur l'émulation

véritable, mais sur l'émulation viciée. Celle-ci mérite tout le mal que l'on dit d'elle.

III. — *Impossibilité de s'en passer à l'École.* — 1. Tableau d'une classe ou règne une saine émulation, et tableau d'une classe d'où l'émulation est absente.

2. La puissance de l'émulation vient de ce qu'elle met en jeu toutes nos facultés.

3. Conclure en montrant que l'émulation ne s'exerce pas seulement dans le domaine de la science, mais qu'elle peut s'exercer aussi dans le domaine de la vertu. Il peut y avoir entre les enfants une rivalité féconde pour le bien : créations récentes des instituteurs pour les provoquer, œuvres de bienfaisance, le livre d'or des classes primaires, etc. (Cf. pour le développement *l'Éducation des sentiments*, ch. XX, p. 203, et *Revue pédagogique*, 1878, I, pages 324, 533.)

91. — « *La sincérité, dit un philosophe contemporain, est la plus difficile des vertus; mais, sans elle, toutes les autres ne sont qu'hypocrisie.* » *Expliquez ce jugement, et dites-nous par quels moyens vous montrez à vos enfants l'obligation d'être sincères.*

Idées à développer.

I. — 1. La sincérité est la vertu de tout homme qui, respectueux de la vérité, ne cherche jamais à se tromper ni à tromper les autres, qui met toujours d'accord ses pensées, ses sentiments, ses paroles et ses actes[1]. Il manque, par exemple, de *sincérité envers lui-même*, celui qui, par crainte du devoir, néglige de s'instruire, ou qui, pour justifier une faute, étouffer ses remords, ou pallier ses défauts, discute avec sa conscience, plaide avec le bon sens, invoquant pour excuse ou les tentations trop fortes, ou l'exemple d'autrui. Dire sans rien dire de précis; insinuer plutôt qu'affirmer; dissimuler toujours habilement sa pensée et veiller avec soin à ne se compromettre jamais, c'est *manquer de sincérité envers les autres.* Le manque de sincérité implique donc à la fois bassesse et lâcheté, de là le mépris qu'il inspire.

2. Il faut reconnaître cependant que nulle vertu n'est plus difficile à pratiquer. *a*) Il est difficile, d'abord, d'être sincère avec soi-

1. « Dis ce que tu fais, et fais ce que tu dis » est une des plus belles maximes de la sagesse humaine : La sincérité n'est pas seulement dans l'intelligence, mais encore dans le caractère et dans la conduite. »

même, car il faut, pour cela, avoir le courage de surveiller avec soin ses sentiments et ses pensées, de résister aux mille suggestions de l'intérêt et de la passion, d'accepter sans hésitation la responsabilité de ses déterminations et de ses actes. *b*) Comment, en outre, ne serait-il pas difficile d'être sincère avec les autres, lorsque nous voyons de toutes parts des exemples d'insincérité? Comment dire toujours la vérité aux hommes, quand nous constatons à chaque instant qu'ils ne la disent presque jamais tout entière, quand dans nos relations journalières, dans la presse, dans les réunions publiques, du haut au bas de l'échelle sociale, le mensonge et la vérité se mêlent à un tel point qu'il est impossible de faire à chacun sa part.

3. Et, pourtant, sans cette vertu, toutes les autres ne sont, comme on l'a dit justement, que dissimulation et hypocrisie : hypocrisie, l'amitié, si l'on n'éprouve pas vraiment les sentiments que l'on témoigne; hypocrisie, la charité, si l'on en fait un moyen de propagande égoïste et de richesse; hypocrisie, la justice, si l'on ne se soumet aux lois que par crainte de leur sanction. De telle sorte que la sincérité nous paraît être non seulement une vertu, mais la source de toutes les vertus. Elle ne suffit pas, sans doute, à les constituer, car on peut avoir conscience de sa fourberie, en faire parade même sans chercher à en sortir; mais, en son absence, aucune autre ne ne saurait exister. C'est là ce qu'exprime Shakespeare lorsqu'il dit : « Sois loyal envers toi-même et, aussi naturellement que la nuit suit le jour, tu seras loyal envers les autres. » C'est pourquoi l'éducation qui exigerait d'un enfant l'observation de ce seul devoir : qu'il faut être toujours parfaitement sincère et loyal, serait une éducation héroïque et comme parfaite.

II. — *Une telle éducation est-elle possible?* — Nous ne devons pas trop espérer une sincérité absolue; c'est à cet idéal cependant que tous nos efforts doivent tendre.

1. Avant tout, que nos enfants, jamais, ne puissent nous soupçonner d'insincérité. Il faudrait renoncer définitivement à tous ces petits mensonges dont nous usons chaque jour, à chaque instant, et dont personne n'est dupe. Nous croyons nous excuser en alléguant que tout le monde les commet et qu'ils sont sans conséquence : mauvaise excuse, car ces petits mensonges acheminent vers les grands et laissent penser, à ceux qui nous entourent, qu'ils peuvent nous imiter.

2. Dans les réponses aux questions qui nous sont posées, nous

devons, par suite, apporter la plus grande franchise et la plus grande prudence. Si nous jugeons la question indiscrète, ne craignons pas de le laisser voir, et si nous ne pouvons l'éluder, que notre réponse soit assez savante pour que l'enfant comprenne qu'il ne saurait comprendre, mais qu'elle ne soit jamais fausse.

3. Il importe, en outre, de témoigner bien haut le cas que nous faisons de la sincérité et de la loyauté, le mépris que nous inspirent la dissimulation et le mensonge. Les textes que nous expliquons, les événements de la vie ordinaire, peuvent nous fournir, à ce sujet, de nombreux et profitables commentaires.

4. Ces moyens seraient insuffisants, si nous ne réprimions pas d'une manière sévère toutes les fautes contre la sincérité, surtout quand ces fautes se renouvellent fréquemment, et si nous n'attachions pas quelques avantages à la conduite de ceux qui respectent toujours la vérité et au besoin la défendent à leurs dépens.

5. Il serait bon, enfin, de recourir à tous les procédés que Locke a préconisés pour développer le sentiment de l'honneur (sujet 86). Entre tous ces sentiments dont nous avons parlé, il existe, en effet, une étroite solidarité, et ce que nous faisons pour fortifier les uns, contribue nécessairement à développer les autres.

III. — Nous remarquerons, en terminant, que le devoir d'être sincère a ses limites. Nous ne devons jamais parler, ni agir contre notre pensée; nous devons même, dans certains cas, exprimer cette pensée et la défendre, mais gardons-nous d'en conclure que nous soyons obligés, en toutes circonstances, d'énoncer tout haut nos opinions et de répondre à tous les importuns. Nous n'avons ici qu'à nous rappeler les sages conseils de Molière. A quoi bon aller dire à toutes les vieilles Émilies et à tous les Orontes les sentiments qu'ils nous inspirent? Nous savons qu'Alceste lui-même hésiterait à le faire. (Cf. *l'Éducation des sentiments*, ch. XXII, p. 222, et *l'Inspection dans l'enseignement primaire*.)

92. — *Que pensez-vous du reproche souvent fait aux enfants d'être naturellement portés à mentir? Moyens de combattre ce défaut.*

(Cf. *l'Éducation des sentiments*, chap. XXII, p. 222 et suivantes; *L'Éducation dans la famille*, ch. IV, le mensonge, et le sujet précédent (91) [1].

1. « Il semble bien ambitieux de prétendre dans nos écoles donner aux enfants les raisons les plus hautes de leurs devoirs et, par là, le sentiment précis et concret de l'idéal : Il n'en est

93. — *Le respect et l'admiration. Valeur de ces deux sentiments. Leur place dans l'éducation.*

Plan du sujet.

La marche à suivre nous est indiquée nettement par le texte; nous n'avons donc qu'à le suivre ponctuellement. « *Du respect et de l'admiration* », c'est-à-dire quelle est la vraie nature de ces sentiments? sont-ils simples ou complexes et revêtent-ils toujours les mêmes caractères? « *Leur valeur morale* », c'est-à-dire quelle est l'influence qu'ils exercent sur nos différentes facultés et quelle est leur action dans la pratique de l'honnête? « *Leur place dans l'éducation* », c'est-à-dire dans quelle mesure et par quels moyens le maître doit-il les faire intervenir, comme auxiliaires, dans l'œuvre qu'il poursuit. Ce sont ces trois parties du sujet proposé qu'il s'agissait d'examiner : voyons quels développements chacune d'elles comporte.

I. — *Le respect et l'admiration.* — 1. « Je m'incline devant un grand, disait Fontenelle, mais mon esprit ne s'incline pas. » A quoi Kant ajoutait : « Devant l'humble bourgeois en qui je vois l'honnêteté du caractère portée à un degré que je ne trouve pas en moi-même, mon esprit s'incline, que je le veuille ou non, et si haut que je porte la tête pour lui faire remarquer la supériorité de mon rang. » Le respect est précisément ce tribut que chacun de nous paie à l'honnête; c'est un hommage que nécessairement nous rendons aux personnes, mais aux personnes seules *et qui ne va jamais qu'à la supériorité morale et à la vertu.* Si parfois, cependant, il paraît s'adresser aux choses elles-mêmes, à la propriété, par exemple, à l'autorité et aux lois, c'est qu'alors nous les considérons comme l'expression de quelque volonté supérieure, droite et bonne, et comme sacrées par elles. Prises isolément, elles perdent tout prestige. Le sentiment du

rien. L'âme enfantine est pleine d'infini flottant, et toute l'éducation doit tendre à donner un contour à cet infini qui est dans les âmes. L'enfant sait très bien, le plus souvent, qu'il ne faut pas mentir; il sait que mentir est abominable; que mentir très souvent est honteux, que ne mentir presque jamais est bien; et si on ne mentait jamais, jamais, jamais? Ce serait l'idéal. Et alors combien grande serait une humanité où tous les hommes diraient la vérité, où tous respecteraient l'intelligence humaine en eux et dans les autres. Si on y remplissait aussi bien toutes les autres obligations, ce serait la société parfaite, celle que tous les grands esprits et tous les grands cœurs ont préparée; celle que tous les hommes, les plus humbles, les enfants eux-mêmes peuvent préparer aussi par la soumission libre à la loi morale, car cette humanité idéale, si elle prend jamais corps, sera faite avec la substance de tous les désintéressements et de tous les sacrifices » (Az....)

respect suppose donc avant tout, chez celui qui l'éprouve, la *notion du devoir et celle du mérite*, et, comme elles, *fatalement* s'impose; de là sa complexité si grande : il implique, en effet, un *sentiment d'amour*, car on ne peut voir le bien réalisé sans être attiré vers lui; mais tout amour, comme l'atteste l'expérience, est loin de se confondre avec le respect. Il implique en même temps un *sentiment de tristesse*, car il est accompagné de la conscience de notre infériorité; bien plus, il semble qu'en face de la grandeur morale, surtout quand elle nous domine de beaucoup, nous éprouvions une sorte de *crainte religieuse*, qui tempère en nous les élans de l'admiration et les manifestations de notre enthousiasme. Ainsi dans ce sentiment s'unissent et se fondent les éléments les plus contraires, et c'est en eux qu'il faut chercher la raison de son originalité propre et de l'influence qu'il exerce[1]

2. L'admiration est fort voisine du respect : l'un et l'autre, en effet, ont souvent même objet. N'admirons-nous pas et ne respectons-nous pas tout ensemble, Socrate buvant la ciguë, et Jeanne d'Arc mourant pour son pays? Ces deux sentiments ont de plus pour caractère commun, d'être *désintéressés*. « Voyez, nous dit M. Cousin, s'il y a quelque intérêt au monde qui ait la puissance de vous donner de l'admiration pour quelque chose ou pour quelqu'un. Si vous y avez intérêt, vous pourrez simuler l'admiration; mais vous ne l'éprouverez pas. L'affection même n'y saurait réussir; tandis qu'un trait héroïque nous l'arrache malgré nous. » Toutefois, l'admiration a un domaine beaucoup plus étendu que le respect; elle s'adresse, en effet, non seulement à la perfection morale, mais à *toute perfection*, aussi bien à celle du génie qu'à celle de la beauté et même à celle de la force. C'est ainsi que nous admirons des héros que nous sommes loin de respecter, que nous admirons même des choses inanimées, telles qu'un beau paysage ou quelque belle œuvre d'art. Comme le remarquait Descartes, il semble que ce sentiment ait sa première cause dans l'*étonnement ou la surprise*, la surprise de voir réalisé un idéal plus ou moins vague de l'esprit : tout ce qui est inférieur à cet idéal nous laisse froids et insensibles. Il faut, en outre, pour que l'admiration s'affirme, que son objet ne *soit pas trop au-dessus de notre intelligence*, car nous n'admirons guère ce que nous ne pouvons comprendre. Ainsi s'explique égale-

1. Sur le sentiment du Respect voyez la remarquable analyse de Kant (*Critique de la Raison pure*, trad. de Barni, p. 252 et suiv.); et celle de Duclos sur : « l'Estime et le Respect » (*Considérations sur les mœurs*).

ment qu'on ait pu voir en lui *une preuve de faiblesse et une preuve de grandeur.* Il est une preuve de faiblesse puisqu'il témoigne de notre infériorité par rapport à l'objet qui nous charme; mais il est aussi une preuve de grandeur puisqu'il implique en nous l'intelligence et l'amour de ce qui est parfait. « Il y a des occasions, dit Diderot, où l'étendue de l'admiration est, pour ainsi dire, la mesure de la beauté de l'âme et de la grandeur de l'esprit. Plus un être créé et pensant voit loin dans la nature, plus il admire. » Rien n'est donc plus inexact qne ce jugement de Saint-Evremond : « L'admiration est la marque d'un petit esprit. »

II. — *Valeur morale du Respect et de l'Admiration.* — La valeur de ces sentiments ressort de leurs définitions mêmes. Par cela seul que le Respect est un hommage rendu à la vertu, *il nous rapproche d'elle.* Nous ne pouvons, en effet, la connaître et l'aimer sans qu'elle nous attire et nous rende meilleurs. Les efforts qu'elle a coûtés et les sacrifices dont elle est la récompense, ont toujours été féconds en nouveaux sacrifices et en nouveaux efforts. — Ce sentiment nous est, de plus, utile *en combattant les mauvais instincts qui parfois nous égarent*, tels que l'orgueil et la vanité. Ne nous force-t-il pas, comme nous l'avons montré, à confesser, tacitement du moins, les mérites d'autrui et notre propre faiblesse? Or, cette contrainte est d'autant plus salutaire qu'elle semble sortir du fond même de notre nature et nous être imposée par la raison. — Enfin, le respect est le *plus sûr gardien de notre propre dignité et de la dignité des autres*, car c'est grâce à lui surtout que nous éloignons de nos paroles et de nos actes tout ce qui pourrait nous avilir. C'est donc à bon droit que Kant lui fait dans sa morale une place d'honneur, considérant son influence comme non moins importante au point de vue individuel, qu'au point de vue social.

Le sentiment de l'admiration est également moralisateur. Comme le respect, *il agrandit l'âme et l'élève.* Il semble, suivant la remarque de V. Cousin, « que les parties généreuses de la nature humaine se dégagent et s'exaltent en présence et comme au contact du bien et du beau. » Nous oublions pour un instant le prosaïsme de la vie et les misères qui nous assiègent; l'intelligence s'ouvre plus grande à des perfections qui, jusque-là, lui étaient restées fermées, et le cœur s'initie à des joies de plus en plus douces. Il est donc naturel que, n'allant d'ordinaire qu'à l'idéal qu'elle voit réalisé, soit dans

les œuvres de la nature, soit dans les domaines de la science, de l'art et de la morale, l'admiration puisse aussi, comme le respect, nous acheminer vers la vertu.

D'où vient cependant que son action dans la vie soit parfois si peu apparente? — *De l'opposition qu'elle rencontre dans l'égoïsme et dans la passion.* Il est certaines supériorités, sans doute, et certaines beautés, celles que nous apercevons, par exemple, dans la nature, qui ne réveillent en nous aucune arrière-pensée mauvaise; mais, en est-il toujours ainsi de celles qui s'offrent à nous réalisées par nos semblables? Évidemment non, car, souvent, même quand elles nous attirent et nous charment, elles blessent notre orgueil en nous faisant sentir notre infériorité. Ce retour sur nous-mêmes, qu'alors elles provoquent, peut susciter encore et des regrets et des remords, tous sentiments fâcheux dont beaucoup veulent s'affranchir. Aussi ne devons-nous pas être surpris des attaques violentes qui s'élèvent sans cesse contre tout ce qui est grand et dépasse le niveau commun et vulgaire. La plupart des critiques dirigées contre les choses les plus nobles et les plus belles, ne sont bien souvent que la revanche de la médiocrité. Or, c'est précisément contre ces critiques desséchantes qu'il importe de mettre en garde nos enfants, en dirigeant et en développant, dans la mesure de nos forces, les sentiments de respect et d'admiration qu'elles tendent à détruire.

III. — *Leur place dans l'éducation.* — Si l'enfant n'était point vicié par les milieux où il grandit, cette tâche de l'éducateur serait agréable et facile. Conscient de sa faiblesse et de son ignorance, ardemment désireux de connaître, n'est-il pas porté spontanément à admirer et à respecter tout ce qui le domine? — Il semble pourtant que, de nos jours, ces sentiments tendent de plus en plus à s'affaiblir. Le mal tient à deux causes : il *tient d'abord à l'éducation* que les enfants reçoivent dans la famille, où, après avoir été trop rigoureusement traités, ils sont actuellement choyés et gâtés outre mesure. Il tient, en second lieu, aux *exemples qu'ils ont sous les yeux* et aux propos que, sans cesse, ils entendent dans une société où la passion égalitaire égare souvent les esprits, pousse au dénigrement, à la médisance, quelquefois à la calomnie. Or, comment le tout jeune enfant qui voit tout cela beaucoup plus tôt qu'on ne pense, n'imiterait-il pas ceux qui l'entourent, et ne serait-il pas gagné par cet esprit sceptique et frondeur?

Par quels moyens le maître pourra-t-il réagir contre ces influences fâcheuses? — *Par son exemple et par son enseignement.* — Par son exemple, en s'inclinant devant toute supériorité morale et en combattant en lui cette tendance si commune à railler les causes justes et belles, à rabaisser tout ce qui est grand, à préférer un bon mot à une bonne action, et un trait d'esprit méchant à une appréciation bienveillante; — par son enseignement, en appelant l'attention sur ce qui est digne d'estime, en louant tout ce qui mérite d'être loué, en faisant comprendre à ses élèves que ne rien respecter c'est s'enlever tout droit au respect. Notons cependant que le sentiment du respect auquel nous attachons une telle importance, ne saurait être assimilé à celui qu'avaient, par exemple, certains disciples d'Aristote pour « leur maître ». Nous voulons qu'il soit non pas aveugle, mais éclairé; non un culte servile, mais un culte libre et raisonné.

Tous les moyens propres à développer le sentiment qui précède, contribuent en même temps à provoquer l'admiration. Ce qu'il faut, d'abord, c'est s'interdire cette critique desséchante et mesquine si fort à la mode aujourd'hui, et qui paraît beaucoup plus soucieuse de relever les défauts que les qualités; ce qu'il faut, en outre, c'est placer, le plus possible, sous les yeux des enfants, les plus belles œuvres de la nature et de l'homme. L'enfant, en effet, est prompt à s'enthousiasmer; or, naturellement il aime ce qui provoque en lui ce sentiment, et ce qu'il aime, il est porté à l'imiter. Son âme s'élève instinctivement, comme le remarque Guyau, à la hauteur de ce qu'il admire et rien n'est plus moralisateur. — Il est, cependant, un double danger contre lequel nous tenons à mettre en garde. L'expérience nous prouve, à chaque instant, que notre admiration va souvent à ce qui brille, laissant de côté ce qui serait plus digne de nous retenir. N'y a-t-il pas là un sérieux écueil auquel les maîtres doivent veiller? — Un danger tout aussi grave, serait de trop limiter le champ de son admiration. L'habitude de n'attacher de prix qu'aux actions héroïques ou aux chefs-d'œuvre de l'esprit, peut nous amener à être sinon injustes, du moins indifférents pour les devoirs ordinaires de la vie et les travaux modestes dont le mérite est pourtant réel. Nous luttons pour que nos enfants ne deviennent ni égoïstes, ni grossiers, ne contribuons pas, par un zèle maladroit, à en faire des dédaigneux et des déclassés.

94. — *De l'Éducation esthétique dans l'Enseignement primaire.*

Plan du sujet.

Le caractère dominant de l'enseignement primaire a été, pendant longtemps, comme en témoignent ses programmes, essentiellement et presque exclusivement *utilitaire* et *pratique*. Ainsi compris, il était incomplet, c'est pourquoi l'on s'est efforcé de le modifier en le rendant de plus en plus *éducatif* et *moral* : Faire des ouvriers habiles, est nécessaire mais insuffisant ; il faut, avant tout, faire des hommes honnêtes, et plusieurs ont pensé que, pour y réussir, il ne suffisait pas de donner aux enfants le sens de l'utile, l'amour du vrai et l'amour du bien, qu'il fallait aussi éveiller en eux l'amour du beau. L'éducation esthétique est apparue alors comme l'auxiliaire et le complément indispensable de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale. (Cf. le Rapport de M. Evellin sur l'Enseignement de la morale, 1897, et les récentes circulaires de M. Leygues.) — Une telle éducation est-elle utile ; est-elle possible et à quelles conditions ? Tels sont les trois points à examiner.

I. — *Utilité de l'éducation esthétique.* — Cette utilité est manifeste, tant au point de vue purement pratique qu'au point de vue moral et au point de vue social. — 1. *Au point de vue pratique*, n'est-il pas évident que l'ouvrier épris des belles choses, apporte à ses travaux plus de soin, les parfait avec plus de plaisir, cherche sans cesser à faire mieux, à innover, à créer, à se charmer lui-même, pendant que les autres, voués à la routine, péniblement poursuivent leur tâche ingrate et monotone ? D'où vient, à l'étranger, le succès de nos productions industrielles, malgré la concurrence acharnée qu'elles ont à soutenir ? Elle vient précisément du goût artistique de nos ouvriers et du sentiment plus délicat qu'ils ont de la beauté, et ce sentiment peut heureusement intervenir même dans nos occupations les plus humbles.

2. *Au point de vue moral*, l'amour du beau insensiblement conduit à l'amour du devoir. Sous son influence peu à peu se modifient notre langage, notre tenue et nos actes. Les termes bas et vulgaires, les plaisanteries sottes et de mauvais goût, les gestes inconvenants et grossiers, toutes ces marques d'une éducation triviale disparaissent dès que le sentiment du beau s'affermit. Comparez, sur ce point, l'ouvrier qui aime les lectures sérieuses et

s'intéresse aux belles œuvres, à celui qui les ignore : Entre eux rien de commun. — Il est incontestable également que celui-là sera moins qu'un autre séduit par les distractions malsaines, trop souvent recherchées de la foule, qui, de bonne heure, se sera familiarisé avec les joies esthétiques les plus élevées. Si le goût du beau était plus répandu, l'amour des arts plus cultivé, les lieux de plaisir seraient moins florissants et nos musées plus fréquentés.

3. *Au point de vue social*, l'éducation esthétique n'a pas une influence moins heureuse, car les émotions que procure la beauté sont naturellement désintéressées et communicatives et, par suite, tendent à nous unir à nos semblables, à nous faire, suivant l'expression de M. Renouvier, sympathiser avec la vie humaine tout entière. Rendre les hommes sensibles à la beauté, c'est assurer « le triomphe du sentiment sur la sensation, de la passion noble et généreuse sur l'instinct brutal et grossier ». Quand nous avons réussi dans nos fêtes ou nos conférences à provoquer le frisson du beau dans l'âme de ceux qui se sont groupés autour de nous, nous avons fait œuvre saine, car nous avons, à leur insu, travaillé à les rapprocher.

4. Si maintenant nous nous plaçons au point de vue particulier de nos classes primaires, nous dirons que l'éducation esthétique donnée à nos élèves contribue à la fois à affiner leur sensibilité et à élargir leur intelligence. Sans elle, leur resteraient ignorées pour toujours la plupart des merveilles de la nature et des trésors de la littérature et de l'art. Développer chez eux l'amour du beau, c'est donc ouvrir leur esprit aux connaissances les plus indispensables et aux satisfactions les plus légitimes : c'est faciliter leurs études en les leur rendant attrayantes, car la vérité froide et nue provoque rarement l'enthousiasme nécessaire à celui qui doit la conquérir et la défendre; c'est les préparer à mieux réussir dans la carrière qu'ils auront choisie; c'est enfin les mettre en garde contre tout ce qui est laid et malhonnête, et notamment contre cette littérature malsaine qui déprave, et tous ces spectacles dont l'art n'est qu'un prétexte et qui sont autant de défis jetés à la moralité publique.

II. — ***Mais une telle éducation est-elle possible à l'École primaire et à quelles conditions?***

1. Il est évident, d'abord, que nous ne saurions songer à enseigner l'esthétique comme nous enseignons la science et la morale,

car la beauté est moins impersonnelle que ne le sont le bien et le vrai, et que nous n'avons plus de critérium infaillible qui nous dirige. — Toutefois, si nous ne pouvons l'enseigner au sens propre du mot, nous pouvons développer chez les enfants, qui tous le possèdent à un certain degré, le sentiment du beau; le rendre plus vif, plus sûr, plus délicat, plus accessible, en un mot, aux beautés les plus parfaites et plus indifférent aux choses basses et vulgaires : Voyons par quels moyens nous obtiendrons ce résultat.

2. — *a*) Le premier est d'appeler l'attention de nos élèves sur les beautés de la nature que l'accoutumance seule les empêche d'apercevoir et d'admirer : beauté des fleurs, beauté des oiseaux, beauté des paysages.... C'est le procédé dont usait la mère de George Sand avec la petite Aurore : n'hésitons pas à le lui emprunter. Point n'est besoin, d'ailleurs, de longues dissertations, — elles seraient ici déplacées, — un simple mot, une simple remarque produiront d'ordinaire l'effet attendu. — *b*) Le second est, suivant le précepte de Platon, de s'entourer le plus possible de belles œuvres d'art : qu'elles égaient les murs de notre classe, qu'elles enrichissent peu à peu nos modestes musées, afin que les enfants se familiarisent avec les couleurs et les formes, et s'habituent à les interpréter et à les comprendre. Pour cela, il est utile de les amener à se rendre compte de leurs émotions, à motiver leurs jugements, les encourageant lorsqu'ils hésitent, les redressant quand ils s'égarent. Si cette initiation était bien conduite, nous verrions vite disparaître toute cette imagerie inepte et grossière qui déshonore nos campagnes. — *c*) Plus féconde encore sera l'étude attentive de nos principales œuvres littéraires, pourvu que nous sachions choisir celles qui sont appropriées à l'âge et au développement intellectuel des élèves : c'est qu'en elles se trouvent réunis tous les genres de beautés et qu'elles peuvent contribuer à la fois à enrichir la mémoire et l'imagination, à former le jugement, à développer le goût en un mot. *d*) Enfin, pour atteindre plus sûrement notre but, nous ferons une place à part à la poésie, si puissante sur l'esprit des enfants, à la musique, encore trop négligée, au dessin et même au dessin colorié, si utile à nos ouvriers, et à la composition littéraire qui permet de prendre conscience de ses forces et d'utiliser les ressources qu'on a acquises. — (Cf. *Éducation des sentiments*, p. 260.)

III. — Il resterait à se demander *si une telle éducation n'offre pas des dangers?* — On sait quelles objections ont élevées contre elle,

ces dernières années, de prétendus amis du peuple assez mal informés. — 1. « N'est-il pas à craindre, nous disent-ils, qu'en développant ainsi chez nos enfants le sentiment du beau, nous leur donnions le goût d'un idéal qui n'est pas fait pour eux; vue de si haut, la réalité ne leur semblera-t-elle pas bien mesquine et ne la prendront-ils pas en dégoût? » — Ces craintes ne seraient fondées que si l'éducation était donnée par un maître sans expérience et sans tact à des élèves dont il aurait la direction, de longues années durant, ce qui ne saurait se rencontrer dans nos écoles primaires. En outre, au lieu d'accuser l'éducation trop élevée qu'il a reçue, lorsque parfois l'ouvrier s'insurge contre sa situation trop précaire, ne serait-il pas plus juste d'accuser les épreuves de toutes sortes qu'il a à subir dans la lutte pour la vie : les maladies, les revers et plus souvent encore les passions, le manque de courage et de volonté? — Au lieu de condamner, comme on le fait, le goût et le culte du beau, il serait plus équitable de voir en eux un remède aux désenchantements et une première satisfaction procurée à ceux qui souffrent.

2. On répond, il est vrai, que si le sentiment du beau procure les jouissances les plus vives et les plus saines, à certains égards, il nous rend, en revanche, de plus en plus accessibles à la souffrance. Or, n'est-il pas dangereux d'affiner ainsi la sensibilité de l'ouvrier, étant donnés le milieu où il doit vivre et les travaux qu'il doit accomplir? — Que tels puissent être les effets d'une éducation esthétique un peu développée, nous ne saurions le contester; mais il faudrait savoir si, même dans ce cas, le bien ne l'emporte pas encore sur le mal. — En développant le sens moral de nos enfants, ne les rendons-nous pas aussi de plus en plus accessible au remords, surtout à la douleur? Les lois, en accordant aux citoyens une liberté de plus en plus grande, ne les ont-elles pas exposés à commettre de plus grands crimes? Faudra-t-il donc exorciser et la liberté et la moralité? En poussant un tel raisonnement jusqu'au bout, on arriverait aux conclusions les plus étranges. Quel serait alors l'idéal pour l'ouvrier?

3. Les objections suivantes sont plus précises. Le sentiment du beau aurait seul suscité l'amour du luxe qui ruine tant de familles, et celui des grandes villes qui a dépeuplé nos campagnes. — Raisonner ainsi c'est expliquer par une cause bien simple des faits qui jusqu'ici avaient paru des plus complexes; que l'on attribue au goût du beau, le soin que mettent aujourd'hui, même les plus humbles

ouvriers, à décorer leurs demeures et à se vêtir décemment, élégamment même lorsqu'ils le peuvent, rien de plus légitime; mais ce luxe n'est point ruineux; quand à l'autre, il vient de causes toutes différentes que les économistes et les moralistes ont, depuis longtemps, signalées. — Nous ne croyons pas davantage que l'on doive attribuer à l'éducation esthétique la désertion de nos campagnes. Si la vie des champs était moins dure et surtout si le travail y était plus rémunérateur, si les enfants étaient mieux informés de toutes les épreuves qui les attendent dans les grands centres ouvriers dont ils rêvent, si, enfin, on leur avait mieux appris à aimer leur montagne et les plaisirs simples qu'ils y goûtent, peut-être songeraient-ils moins à s'en éloigner.

Nous sommes donc autorisés à conclure que « l'art et le peuple ne sauraient être, comme on l'a prétendu, des ennemis », car loin d'être une chose aristocratique, l'art est chose humaine entre toutes : Par conséquent, il y aurait injustice à considérer l'éducation esthétique comme un simple luxe et un superflu. Elle est, au contraire, le complément indispensable d'une bonne éducation générale, un auxiliaire précieux pour l'éducation intellectuelle et morale, la condition nécessaire du bien-être de l'ouvrier et du progrès social. (Cf. *la Suggestion*, ch. IV, p. 50 et 123. — *L'Éducation des sentiments*, p. 251; — Bernard Pérez. *L'art et la poésie chez l'enfant*; cf. également les sujets 126 et 127).

95. — *D'où vient l'influence que la poésie exerce sur l'âme des enfants? Son rôle dans l'éducation.*

Pour bien répondre à la première des deux questions posées, il faudrait : 1° mettre en relief les caractères *généraux* de la poésie et montrer comment ils s'accordent avec les caractères de l'enfant dont l'âme est elle-même toute empreinte et comme toute faite de poésie. (Cf. sur ce point l'analyse très pénétrante de M. Rabier : Leçon de psychologie, p. 611). — La poésie plaît d'abord à l'enfant et par son rythme et par ses rimes qui le bercent et satisfont son goût inné de l'harmonie. Il retient, d'ordinaire, beaucoup plus facilement les vers que la prose. Elle lui plaît, en outre, par ses symboles et par ses images, où se reflète l'idéal, et qui parlent à son cœur et à son imagination plus encore qu'à sa raison. La poésie est encore pour lui un jeu, mais un jeu d'ordre supérieur qui doucement le fait réfléchir et rêver; 2° Il faudrait, en second lieu, montrer comment par la variété des sujets qu'elle traite, par la souplesse de ses formes, par la richesse des moyens dont-elle dispose, elle sait s'adapter à tous les âges de nos enfants, s'adresser à tous leurs sentiments, éveiller peu à peu les émotions les plus saines et les plus bienfaisantes, leur faire aimer tout ce qui est grand, noble élevé en formant à la fois toutes les facultés; — 3° De ces remarques il serait facile de dégager la réponse à la

deuxième question. — Si la poésie répond à un besoin de l'enfant et si elle peut lui rendre de si grands services, il est évident que nous devons lui faire une place à part dans nos écoles. Seulement, si nous voulons qu'elle produise tous ses effets, gardons-nous de l'avilir. « Qu'elle apparaisse le plus souvent comme une récompense, un délassement après le travail ; faisons la même un peu désirer afin de la faire mieux aimer. Ne voir dans ses plus belles œuvres qu'une matière à récitations monotones, peut être une matière à *pensums*, est un crime de lèse-beauté. Pour que ses suggestions s'imposent à l'esprit et au cœur, qu'elle garde toujours quelque chose de ce caractère sacré dont nous parlent ses fervents et que des barbares voudraient à tort lui ravir. » (Cf. *la Suggestion*, p. 130 ; — Bernard Pérez : *L'art et la poésie chez l'enfant* ; — Pécaut : *Éducation publique*, p. 93 et p. 353 ; — Paul Stapfer : *De la place que la poésie doit avoir dans la vie* [*Revue des Revues*, 1er juillet 1901].)

96. — *Comment le maître doit-il utiliser le sentiment et la Raison pour former l'éducation de ses élèves?*

La réponse à cette question se trouve longuement développée dans toutes les dissertations précédentes sur l'éducation de la sensibilité; il s'agit donc simplement ici de faire la synthèse de toutes les réflexions qu'elles ont suggérées. Ce sujet devient, dès lors, un excellent exercice de revision et de composition.

CHAPITRE V

DE L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

97. — *De la volonté. Étudier l'évolution et les caractères de cette faculté chez l'enfant et dégager de cette étude les applications pédagogiques qu'elle comporte.*

Idées à développer.

I. — Nulle analyse ne nous montre mieux que l'analyse de la volonté, le danger d'étudier isolément les diverses manifestations de la vie mentale et de les rattacher à des pouvoirs distincts. En effet, lorsque nous suivons son évolution chez l'enfant, loin de nous apparaître comme une faculté simple, indépendante à la fois de la sensibilité et de l'intelligence, égale en chacun de nous, à tous les âges, limitée à un domaine précis, elle nous apparaît, au contraire, comme l'épanouissement même de l'activité, épanouissement plus ou moins complet que favorisent ou contrarient, en lui donnant sa forme, les éléments les plus nombreux.

Les premiers de ces éléments se trouvent dans l'organisation propre à chaque individu. Chez l'enfant tout jeune, l'activité se montre déjà préformée avec ses tendances originelles, ses aversions et ses préférences, ses entêtements et ses caprices, ses mouvements et ses actes n'étant que l'expression naturelle de son tempérament, des habitudes qu'il a héritées de ses ancêtres, du défaut ou de la surabondance de la sève qui circule en lui. Or, c'est dans ce fond vivant et mouvant que la volonté plonge ses racines et d'où elle tire, en partie du moins, les caractères de force ou de faiblesse qu'elle conservera toute la vie. L'instinct populaire ne se trompe donc qu'à demi lorsque, par anticipation, il appelle *volontaires*, même les tout petits, toutes les fois que leurs désirs s'affirment d'une manière énergique et persévérante.

Maintenant, sous la triple influence de l'expérience qui offre à son énergie des buts différents; du plaisir et de la douleur qui accompagnent ses actes, et de la Raison qui, aux notions de l'utile et du nuisible, ajoute celle du bien et du mal, l'enfant peu à peu est amené à réfléchir. C'est alors qu'à l'activité purement spontanée et instinctive succède, à proprement parler, l'activité volontaire. Vouloir, au sens rigoureux du mot, c'est, en effet, se déterminer d'après une idée, c'est résister ou céder à un désir en pleine connaissance de cause, c'est se choisir soi-même sa ligne de conduite, se prononcer, de son plein gré entre deux partis : en un mot, c'est prendre possession et disposer de soi et s'affirmer comme une personne.

On conçoit dès lors quels liens unissent la volonté à la sensibilité et à l'intelligence, voir même à toutes les forces qui nous constituent. Elle est unie à l'intelligence puisque l'on ne saurait vouloir sans vouloir quelque chose, partant sans connaître; elle est unie à la sensibilité, car on ne comprendrait pas que nous nous déterminions sans y être portés par quelque désir; elle est unie à l'organisme, puisque la sensibilité et l'intelligence, dont elle relève, en sont tributaires. Combien, d'ordinaire, est plus capricieuse et plus faible la volonté chez celui qui est maladif et souffrant, que chez celui dont la santé est florissante et robuste! Il n'est donc pas surprenant qu'elle présente chez nos enfants, dont les tendances sont encore mal organisées, des différences si profondes : faible, indécise, tremblante devant l'effort, chez les uns; vive, courageuse, ardente à la lutte, chez les autres; violente mais capricieuse et changeante chez le plus grand nombre. Ce sont là des différences que le maître doit observer avec soin et dont il doit tenir compte s'il veut que son action soit vraiment efficace.

De ces remarques il ressort, encore, que la volonté évolue comme nos autres facultés, et qu'entre la volonté de l'enfant tout jeune, à peine distincte du désir, et la volonté de l'homme réfléchi, il existe des degrés en nombre infini. Or, ces degrés sont franchis au fur et à mesure que nos forces physiques et nos énergies mentales se coordonnent et s'harmonisent pour collaborer à une même fin proposée par la raison. C'est alors seulement que la volonté est vraiment libre, « car la raison avec les penchants supérieurs qui en sont inséparables, est en nous ce qui est le plus nous-mêmes; elle est la partie vraiment humaine de notre nature. En lui obéissant, nous nous détachons des influences étrangères, nous nous constituons indépendants, nous sommes causes de nos actions ». (Rabier.)

— Cette volonté raisonnable et cette entière maîtrise de soi, constituent sans doute un idéal difficilement réalisable, même par le sage; mais c'est l'idéal vers lequel nous devons tendre toujours.

Remarquons, enfin, qu'à tous ses degrés la volonté s'offre à nous sous un double aspect, comme une force impulsive et comme un pouvoir d'arrêt : Elle s'affirme aussi bien en retardant ou en empêchant l'action qu'en la provoquant, en donnant son assentiment au désir, qu'en luttant contre lui pour l'affaiblir. Résister à la colère qui nous envahit, subir une injustice sans murmurer, rester sourd aux sollicitations du plaisir, exigent parfois un effort de volonté héroïque. « L'âme n'est point en repos, dit Malebranche, si elle demeure immobile. Il n'y a pas de plus grand travail que de demeurer ferme dans les courants. » L'homme qui agit le plus n'est pas toujours celui qui a la volonté la plus ferme. Ils sont légion autour de nous ceux qui s'agitent beaucoup et que d'autres mènent. Ce que nous devons, au contraire, c'est former des hommes qui n'agissent qu'à bon escient et soient capables de se diriger eux-mêmes d'après les inspirations de la conscience. Voyons par quels moyens nous pourrons atteindre ce résultat? (Cf. l'intéressant chapitre que consacre à l'analyse précédente M. Joly : *Notions de pédagogie*, ch. XI; cf. également : *l'Éducation de la volonté*, par F. Buisson, *Revue pédagogique*, octobre 1899.)

II. — S'il faut en croire Mme Necker de Saussure dont les critiques ont été maintes fois reproduites, les moyens auxquels nous recourons seraient des plus défectueux. En effet, nous dit-elle, « l'éducation presque entière tend à ébranler la fermeté ! Elle n'est le plus souvent qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté : Persuasive et insinuante, elle l'empêche de se former; sévère et inflexible, elle la fait ployer et briser ». — Nous doutons que, dans nos écoles, l'éducation « presque entière » ait de tels effets, mais on ne pouvait mieux mettre en relief les deux graves défauts qu'elle doit d'abord éviter. Le second, croyons-nous, n'est plus guère à redouter, car les maîtres inflexibles deviennent heureusement de plus en plus rares parmi nous, mais nous craignons que le premier n'ait pas encore disparu, et nous le regrettons d'autant plus que si une sévérité excessive a pour conséquence de briser ou de fausser la volonté, une indulgence sans mesure conduit à des résultats non moins fâcheux. Tout autrement doit être comprise

l'éducation de cette faculté, et la méthode à suivre nous est tracée par l'analyse même que nous avons faite.

1. Puisque la volonté relève de l'organisme, c'est donc à l'organisme que nous devons en premier lieu songer. Il y a une sorte d'éducation physique de la volonté et nous sommes trop portés à l'oublier. Tout ce qui tend à fortifier le corps, à affermir la santé, à purifier le sang et à assouplir les muscles, tend par la même à nous rendre capables de vouloir avec fermeté et persévérance. « On ne pense pas, écrit M. Payot, à quel point les anciens avaient raison quand ils énonçaient leur fameuse maxime : *mens sana in corpore sano*. Soyons donc bien portants pour fournir à notre volonté les provisions d'énergie physique sans lesquelles tout effort, de quelque ordre qu'il soit, demeure caduc et infécond. »

2. Sur ce point, il est vrai, notre influence est fort limitée; il n'en est plus de même lorsqu'il s'agit de l'esprit. Or, comme la sensibilité est tour à tour l'un des plus puissants soutiens et l'un des plus redoutables ennemis de la volonté, c'est sur elle que doit, dès le début, se porter notre attention. Avant tout, veillons à ce que les désirs de nos enfants aillent, autant que possible, vers ce qui est bon, grand et beau, c'est-à-dire vers ce qui est raisonnable, bien qu'ils ne comprennent pas encore toute la portée de nos conseils; nous travaillerons ainsi à préparer cette unité des forces mentales dont nous avons parlé et le triomphe de la raison qui est la vraie liberté. En second lieu, même quand nous faisons plus spécialement appel à leur réflexion et à leur jugement, tâchons que le cœur se mette de la partie afin qu'ils aiment ce que l'intelligence leur commande, et qu'ils soient plus fermes dans leurs résolutions.

3. En outre, comme toutes nos autres facultés, la volonté se fortifie par l'exercice; il importe donc de la faire agir : on apprend à vouloir, comme on apprend à penser. Et, ici, il serait facile de montrer comment un maître habile peut, en classe, transformer tous les travaux scolaires, lecture, écriture, histoire, etc., en exercices de volonté. Il est deux moyens cependant que nous tenons plus particulièrement à signaler : *l'encouragement* et *le défi*. Lorsque l'élève se trouve aux prises avec quelque difficulté, au lieu de lui donner de suite la solution cherchée, faisons appel à son énergie, voire à son amour-propre; qu'il ait confiance en lui-même; le plus souvent il pourra, s'il a conscience de pouvoir. Mais « le défi est peut-être, — dans certains cas du moins, dont il ne faudrait pas multiplier imprudemment le nombre, — plus efficace

encore que l'encouragement. On pourrait définir le défi en disant que c'est le plus puissant générateur connu d'énergie morale et de volonté. En défiant un homme, on décuple chez lui le désir et le pouvoir de vaincre. On crée la volonté en la niant. Mais cela est surtout vrai d'une volonté en voie de croissance, comme est celle de l'enfant; car une sorte de nutrition morale y emmagasine chaque jour et peu à peu des forces latentes que l'enfant lui-même ne soupçonne point, et qui passent tout à coup de *la puissance à l'acte* sous l'excitation et le coup de fouet du défi. » (Maillet.)

4. Ce sont là, toutefois, règles fort générales et qui soulèvent dans la pratique des difficultés innombrables. Ceux-là seuls les appliqueront avec succès qui connaîtront bien les caractères de leurs élèves, leurs qualités et leurs défauts. Tout autres sont les procédés à suivre, suivant que l'élève est ardent ou paresseux, opiniâtre ou indécis dans ses résolutions. Avec les uns, il faut user principalement du frein, avec les autres de l'éperon, mais, qu'il s'agisse des uns ou des autres, que notre intervention soit toujours prudente et tende finalement à provoquer l'initiative et à développer le courage et la fermeté.

III. — Nous avons considéré surtout, jusqu'ici, la volonté comme force d'impulsion, il resterait à la considérer comme pouvoir d'arrêt; il ne suffit pas, en effet, d'agir dans la vie; il faut souvent aussi avoir la force de se maîtriser et de s'abstenir et cette force n'est pas la moins difficile à acquérir. Or, il n'y a guère que deux moyens en notre pouvoir, pour la développer : habituer l'enfant à réfléchir, lui donner le respect de l'autorité. — Nous l'habituerons à réfléchir sur lui-même, si nous ne laissons passer aucune occasion de lui montrer et de lui faire en quelque sorte toucher du doigt, les inconvénients, par exemple, d'une réponse trop prompte, ou les dangers d'une décision trop hâtive, ou les graves conséquences de l'emportement et de la colère. Sans ce pouvoir de réfléchir, avant l'action, et par suite de résister aux multiples tendances qui nous poussent, il n'y a pas de maîtrise de soi-même possible. C'est là ce qu'avaient bien compris les stoïciens qui avaient résumé toute leur doctrine dans cette formule : abstiens-toi et résiste. — Nous habituerons l'enfant à respecter l'autorité, d'abord, en la respectant nous-mêmes, ensuite en nous efforçant de lui faire comprendre qu'elle est respectable. Qu'ils en arrivent à se bien persuader qu'il est des lois nécessaires et que leur obéir est un devoir;

bien plus : que ces lois, — dont le règlement de la classe n'est qu'une image, — sont justes et créées dans leur intérêt. En agissant ainsi, non seulement nous obtiendrons l'ordre dans notre école, mais encore nous formerons pour plus tard des hommes sages, respectueux de l'ordre et de la loi, non des esprits vaniteux et brouillons, fléaux de tous les partis.

Il est possible qu'en appliquant tous ces principes, nous n'obtenions pas encore l'idéal rêvé par certains maîtres : nous leur répondrons alors comme H. Spencer aux instituteurs allemands qui aiment mieux, paraît-il, gouverner douze écoliers de leur pays qu'un seul écolier anglais : « Souhaiterions-nous donc que nos garçons aient la docilité des jeunes allemands et qu'ils vivent plus tard politiquement asservis comme les Allemands le sont? Mieux vaut encore tolérer les sentiments qui font les hommes libres et mettre nos méthodes d'éducation d'accord avec eux. »

Cf. outre les ouvrages de MM. Joly, Maillet et Buisson que nous avons cités dans ces notes, *l'Éducation de la volonté* de M. Payot, *les Maladies de la volonté* de M. Ribot, *l'Éducation rationnelle de la volonté* du Dr Paul-Émile Lévy (Paris, F. Alcan) et *l'Éducation dans la famille*, ch. x et xi.

98. — *Quels sont les principes qui, tout en assurant l'ordre, favorisent le plus le développement de la volonté chez l'enfant?*

Pour découvrir quels sont les principes généraux dont on nous parle, il est nécessaire évidemment de rechercher quelle est la vraie nature de la volonté chez l'enfant et comment elle se développe. — Or, l'observation nous la montre tributaire de tous nos autres pouvoirs et s'affranchissant de plus en plus à mesure que la réflexion s'éveille et que domine l'intelligence. On prépare donc son avènement en orientant les désirs vers le bien et vers le beau, en l'habituant peu à peu à se déterminer, non plus d'après les impulsions de la sensibilité, mais d'après les ordres de la Raison, en lui fournissant enfin des occasions fréquentes de s'exercer et de s'affermir. — L'application de ces principes ne peut qu'assurer l'ordre dans la classe, si l'on sait inspirer aux enfants le respect de l'autorité et leur faire comprendre l'obligation d'obéir aux règlements. (Cf. pour le développement, le plan qui précède, 97.)

99. — *Comment faut-il entendre cette définition qui a été donnée de la volonté : « La volonté est essentiellement le pouvoir de ne pas agir, d'arrêter son acte. » Est-elle juste et dans quelle mesure?*

Nous connaissons déjà cette définition et nous savons quel rôle considérable joue la volonté dans la vie, en tant que pouvoir de ne pas agir et *d'arrêter son*

acte : c'est grâce à elle que nous maintenons sous le regard de la conscience les motifs et les mobiles qui nous sollicitent, que nous résistons à nos tendances et à nos désirs, que nous prenons vraiment possession de nous-mêmes. C'est dans cette volonté, et dans cette volonté seule, que, suivant les stoïciens, résiderait la liberté, toutes nos actions étant soumises aux lois du déterminisme. A nous en tenir à ce point de vue exclusif, l'éducation de la volonté aurait encore une importance capitale et il serait facile de montrer, comme l'a fait M. Ribot, que la plupart des moyens dont elle dispose et qu'elle utilise ont surtout pour caractère de « susciter des états antagonistes » qui arrêtent la tendance à l'acte immédiat. — Mais la volonté n'est-elle qu'un pouvoir d'arrêt ? Nous ne le pensons pas; elle est, de plus, le pouvoir de se déterminer et d'agir, après avoir réfléchi, le pouvoir d'exécuter ce que l'on a décidé. — Nous ajouterons qu'il y aurait danger, et dans l'enseignement et dans la vie, à ne pas la considérer ainsi. — En effet, s'il importe de retenir les enfants, lorsqu'ils sont portés à mal faire, il n'importe pas moins de les amener à accomplir bravement et courageusement leurs devoirs, quand la conscience a parlé, et si, parmi nos moyens d'éducation, il s'en trouve qui ont pour but de « retarder ses actes », il s'en trouve également, et de nombreux, qui ont pour but, au contraire, de les provoquer et de les hâter. — Le véritable écolier, c'est celui qui déploie au dehors ses énergies et les transforme en travail. De même le véritable sage n'est point, quoiqu'on en ait dit, celui qui se replie continuellement sur lui-même et s'immobilise dans sa tour d'ivoire, uniquement soucieux de conserver le calme et la paix de son âme, mais bien celui qui se mêle à la vie de ses semblables et, s'oubliant un peu lui-même, s'efforce de leur être utile.

100. — *Discuter ce mot de Sénèque : « Vouloir ne s'enseigne pas. »*

A l'occasion des nombreux ouvrages parus, ces derniers temps, sur l'éducation de la volonté, on a beaucoup raillé *les professeurs d'énergie* qui rêvent de former une jeunesse robuste et virile, capable de vouloir et d'exécuter ce qu'elle aura voulu, et toutes les railleries se réduisent finalement à un commentaire plus ou moins heureux de ce mot de Sénèque : « vouloir ne s'enseigne pas. » — Deux mots seulement de réponse : Il est évident qu'on n'enseigne pas le vouloir, comme on enseigne les mathématiques et l'histoire, mais il y a d'autres manières d'enseigner. Or, le maître enseigne le vouloir par son exemple, en s'éloignant courageusement du mal et en se montrant toujours ferme dans ses résolutions; il l'enseigne par l'exemple des autres, en plaçant sous les yeux de la classe les hauts faits des grands hommes qui ont consacré leur vie au triomphe des causes justes et qui ont tout sacrifié à l'honneur; il l'enseigne en fournissant à ses élèves des occasions de faire preuve d'initiative, de patience, d'énergie, d'endurance; il l'enseigne en les amenant à aimer le devoir et à le pratiquer, à être bon pour ceux qui souffrent, indulgent pour ceux qui se trompent, tolérant pour tous; il l'enseigne, enfin, en préconisant le culte du travail et le respect des travailleurs. — Le paradoxe de Sénèque est, comme on le voit, facile à interpréter. Ce que le philosophe a voulu faire, en l'énonçant, c'est nous montrer la supériorité de l'exemple sur le précepte; on reste donc fidèle à sa pensée en indiquant par quels moyens on développe la volonté chez les enfants, ce qui nous ramène aux sujets précédents. (Cf. sujet 97.)

101. — *Apprécier cette maxime et l'appliquer à l'instituteur : « Il faut vouloir agir comme si nous pouvions tout, et savoir ensuite nous résigner comme si nous ne pouvions rien*[1]. »

Observations générales et plan du sujet.

Nous savons que ce sujet, au concours du Professorat, a causé de désagréables surprises et des échecs plus désagréables encore. Plusieurs candidats, en effet, l'ont trouvé obscur, subtil et paradoxal; tous l'ont trouvé difficile. Examinons donc attentivement, comme nous l'avons fait si souvent déjà, le texte incriminé et voyons s'il mérite vraiment tous les reproches qu'on lui adresse.

I. — Remarquons, en premier lieu, que ce texte nous avertit de suite des deux parties essentielles dont se doit composer notre dissertation. Nous avons, d'abord, à expliquer le sens d'une maxime et àla juger, — ce qu'indique le mot *apprécier* —; nous avons ensuite à rechercher quelles applications les maîtres peuvent en faire, en remplissant leur rôle d'éducateurs. Donc, se placer immédiatement au point de vue pédagogique, ce serait laisser de côté la partie de notre tâche la plus importante, assurément, sinon la plus attrayante.

Comme notre maxime se compose de deux jugements essentiellement distincts, nul doute qu'il convienne de les considérer séparément. Sur la vraie signification du premier de ces jugements : « *Il faut vouloir agir comme si nous pouvions tout* », il est difficile de se méprendre. Nous ne saurions entendre, en effet, qu'il convient de se jeter, tête baissée, dans les plus folles entreprises, sans avoir consulté « ni son esprit ni ses forces » : on ne prête pas ainsi à autrui d'aussi sottes pensées. Ce que l'auteur nous recommande dans son langage vigoureux et précis, c'est d'abord *la confiance dans le succès de l'œuvre que nous entreprenons*, car cette confiance est précisément la condition première de ce succès lui-même. Interprêté de la sorte, le jugement est fort clair; maïs est-il aussi juste? Car n'oublions pas que nous n'avons pas seulement à expliquer la maxime, mais à l'*apprécier*. — Assurément elle est juste, et le prouver est aisé. Ne savons-nous pas, par expérience, que la confiance et la foi *centuplent notre énergie* physique et morale, en donnant à notre activité une extraordinaire puissance de réaction; qu'elles ont la merveilleuse vertu d'*affaiblir en nous la peur des*

1. Joseph de Maistre.

obstacles, de chasser les hésitations dangereuses, de bannir les tristesses vaines et toutes les préoccupations étrangères à nos projets, de nous rendre enfin comme insensibles aux piqûres que nous nous faisons sur la route? L'homme qui poursuit un but avec une foi ardente ressemble, à certains égards, à l'hypnotisé qui marche vers le point qu'on lui a désigné, sans paraître souffrir des heurts qu'il subit. De plus, ne savons-nous pas que si la confiance parfois rend aveugle, parfois aussi, elle rend *ingénieux?* Celui qui veut réussir et qui a foi dans ses efforts, est plus habile que tout autre à chercher et à découvrir les moyens qui peuvent le favoriser. L'idée de la fin à atteindre lui suggère les procédés à employer : par cela même qu'il ne pense qu'à cette fin, tout ce qui s'y rapporte frappe son esprit et l'éveille, et, partout, il sait découvrir des auxiliaires. Enfin la foi est *communicative* : l'homme qui est convaincu parvient presque toujours à communiquer son enthousiasme à ses semblables et souvent à les gagner à sa cause.

Ces principes de psychologie élémentaires sont à chaque instant vérifiés par l'expérience. Quels sont les hommes qui ont accompli les plus grandes choses? Ceux qui ont agi comme s'ils pouvaient tout! Il suffirait pour s'en convaincre de songer à tous les apôtres des religions ou de la science. Quels enseignements nous fournissent, par exemple, l'histoire d'un Bernard Palissy, celle d'un Napoléon ou d'un Pasteur! Les hésitants et les trembleurs, au contraire, n'arrivent à rien : la peur qu'ils ont d'être vaincus dans la lutte, prépare d'avance leur défaite.

Mais, pour que la foi ait réellement cette vertu, il faut qu'elle *soit éclairée*; il faut surtout que notre action tende à la réalisation d'une œuvre *honnête*; notre volonté n'a réellement toute sa puissance que si elle est au service d'une *grande idée* et d'une *cause juste*. C'est alors vraiment que nous devons agir comme si nous pouvions tout, car la raison nous assure que, tôt ou tard, la vérité et la justice triompheront. Celui-là montrerait qu'il est indigne de les servir qui, d'avance, limiterait ses efforts, pèserait avec trop de soin ses chances de succès et marchanderait en quelque sorte son dévoûment. De ce dernier point de vue, la maxime s'éclaire donc d'un jour nouveau, et nous en apercevons toute la portée et toute la valeur morale.

II. — Examinons maintenant le second jugement que cette maxime contient. « Il faut savoir nous résigner comme si nous ne

pouvions rien. » Quelles que soient l'excellence de notre cause et l'ardeur de nos convictions, il est rare que le succès réponde complètement à notre espérance et à nos efforts. Quelle attitude prendre alors? — Il faut reconnaître que la maxime proposée est obscure sur ce point, et nous nous expliquons les méprises qu'elle a provoquées. Elle semble nous dire, en effet, lorsqu'on s'en tient au texte même, qu'après l'échec nous n'avons qu'à nous incliner, acceptant sans murmure les conséquences du fait accompli. — Ainsi raisonnent, nous dit-on, les musulmans fatalistes; ainsi raisonnent, autour de nous, tous ceux qui, soucieux de leur tranquillité personnelle, préfèrent accuser la logique des choses que leur paresseuse indolence, et s'endormir dans l'inaction, que reprendre la lutte. « C'était écrit! » quelle plus belle excuse trouver à toutes les critiques possibles! — Mais si tel est le sens de ce second jugement, comment le concilier avec le premier? Est-il admissible qu'après nous avoir conseillé l'action, et l'action la plus énergique et la plus vigoureuse, on nous conseille l'abdication de la volonté et la complète indifférence? Une telle contradiction choque le bon sens et la raison : aussi bien, croyons-nous qu'il est facile de la faire disparaître en distinguant, comme le font les moralistes, la *résignation passive* de la *résignation active*, celle de l'homme veule et timoré que l'échec met hors de combat, et celle de l'homme que les défaites excitent sans l'abattre, et rendent prudent sans le désespérer. — Nous comprenons maintenant le lien étroit qui relie entre eux les jugements qu'un examen superficiel paraissait opposer : loin de se contredire, ils s'éclairent et se complètent. L'un nous commande d'avoir toujours foi dans le succès de notre œuvre, lorsque cette œuvre est sainte et juste; l'autre nous prémunit contre la désespérance, les remords inutiles, les défaillances possibles, et, par là, nous invite à utiliser les armes que l'expérience nous a fournies pour assurer notre victoire. C'est là ce qu'a bien compris l'un de nos jeunes instituteurs : « Devant les difficultés insurmontables, écrit-il, le sage se résigne. Il sait plier sans colère comme sans découragement; il se soumet d'abord, quitte à se reprendre soit dans une circonstance plus favorable, soit dans une entreprise pour laquelle il aura mieux mesuré ses forces ou mieux choisi son champ d'action. Mais toujours il est sur la brèche l'esprit lucide et vaillant, prêt à agir comme s'il pouvait tout, et à se résigner comme s'il ne pouvait rien. » (Camplo.)

Voici, d'ailleurs, le commentaire que nous donne de la même

maxime notre ancien ministre du commerce, dans le discours qu'il a prononcé à l'inauguration du Musée social : « Je crois que la vie tout entière se résume dans une parole admirable d'un très grand esprit, qui n'était pas de notre parti politique, mais qui était un grand moraliste et un grand homme d'action : l'homme doit agir comme s'il pouvait tout, et se résigner comme s'il ne pouvait rien.

« Agir comme si l'on pouvait tout, cela veut dire que dans toutes les circonstances de la vie, il faut s'imaginer qu'on a l'éternité devant soi et le monde entier sous son autorité.

« Se résigner comme si l'on ne pouvait rien, cela veut dire que quand le malheur des temps veut qu'on ait échoué dans la réalisation de chacun de ses rêves, il faut rebondir immédiatement sur soi-même et aller plus loin et plus avant dans la voie de l'effort et du progrès[1]. »

III. — Après les explications qui précèdent, la dernière partie de notre tâche ne saurait offrir de difficultés sérieuses : aussi nous bornerons-nous à quelques indications sommaires. — Nous savons tous quelle est la mission de l'instituteur : il doit former l'esprit et le cœur de ses élèves; ouvrir leur intelligence au vrai et conduire leur volonté au bien ; leur faire aimer tout ce qui est noble, juste et généreux, et le leur faire aimer d'une manière efficace; il doit, enfin, leur faire contracter des habitudes telles qu'ils deviennent un jour des hommes utiles à eux-mêmes et à leur pays ; or, existe-t-il tâche plus noble et plus morale? Il est donc légitime que l'instituteur s'y consacre tout entier avec la certitude que, tôt ou tard, elle aura des résultats heureux. La foi dont il sera animé rendra moins pénibles ses efforts, plus fécondes ses leçons, plus communicatif son enthousiasme ; elle le rendra également plus ingénieux à découvrir les meilleurs procédés d'enseignement, et assez persévérant pour ne se point décourager en face des obstacles qui, à chaque instant, viendront entraver sa bonne volonté. Un tel état d'esprit implique, sans doute, un riche fond d'optimisme, et l'optimisme n'est guère en honneur de nos jours; mais sans optimisme comment réussir dans l'œuvre qui nous est confiée? — Au reste, que l'on compare les résultats obtenus par celui qui, dans sa classe, ayant confiance dans le succès, parvient à faire partager cette confiance à ses élèves, et les résultats obtenus par ces demi-sceptiques qui

1. Discours de M. André Lebon, 25 mars 1895.

agissent sans conviction, doutant à la fois d'eux-mêmes, de l'utilité de leur rôle, et des aptitudes de ceux qu'ils dirigent : ce parallèle nous fournira la plus éloquente des réponses.

Mais ici, encore, comme dans la vie, comme partout, les échecs sont fréquents et les désillusions nombreuses. Faudra-t-il se résigner passivement? Ce serait compromettre les bons résultats obtenus déjà et se condamner d'avance à l'impuissance pour l'avenir. Notre devoir est, au contraire, sans nous attarder à des plaintes vaines, de « rebondir, pour employer l'expression que nous citions tout à l'heure, immédiatement sur nous-mêmes et d'aller plus loin et plus avant dans la voie de l'effort et du progrès ».

Comme on le voit, notre sujet était beaucoup moins obscur et beaucoup moins ardu qu'on pouvait le croire. Un peu de réflexion suffit pour en dégager toutes les idées principales et toutes les applications essentielles. Nous engageons donc vivement les jeunes maîtres à s'exercer souvent à ce travail que nous venons de faire avec eux : ils y trouveront plaisir et profit.

102. — *Expliquer cette pensée d'un moraliste contemporain en l'appliquant à l'instituteur : « Il faut vouloir de bon cœur tout ce qu'il faut vouloir : le secret de la réussite est là. »*

Analyse et plan du sujet.

Ce sujet différant fort peu de celui qui précède, nous nous bornerons à indiquer rapidement la marche à suivre pour le traiter et les idées principales qu'il faut mettre en lumière. — Et d'abord, examinons le texte en lui-même, abstraction faite des applications multiples qu'on peut en faire.

I. — Ce texte nous dit, en premier lieu, qu'*il faut vouloir*, non pas toute chose indifféremment, mais simplement *ce qu'il faut vouloir*. — *Que devons-nous donc vouloir?* C'est là, évidemment, la première question à résoudre. Or, nous devons vouloir :

1° *Ce que nous ne pouvons éviter.* — C'est le seul moyen de n'en pas trop souffrir et de s'en accommoder le mieux possible. « Il faut vouloir, disait Épictète, que les choses arrivent comme elles arrivent et non pas qu'elles arrivent comme nous le désirons. » Tous, sans doute, ne sauraient pousser aussi loin qu'Épictète ce stoïcisme surhumain; nous croyons cependant que, sagement inter-

prêtés, ses conseils pourraient nous être extrêmement utiles (Voyez *Manuel* d'Épictète.)

2° *Ce qui étant permis nous est utile à nous et à nos semblables.* — Ce précepte est d'une évidence trop immédiate et il est par trop facile à justifier, pour que nous ayons besoin d'y insister ici.

3° *Tout ce qui est commandé par le devoir.* — Ne pas vouloir dans ce cas, ce serait manquer à ce qu'on se doit à soi-même et cesser d'être un honnête homme.

4° Reste le mot « TOUT » qui se trouve dans le texte et dont la véritable signification n'est peut-être pas encore suffisamment expliquée. Pour lui donner son sens plein, il faut entendre que nous *devons vouloir* non seulement *la fin* qui nous est imposée par le devoir, mais *les moyens* qui nous permettent de l'atteindre. Nous connaissons tous, à peu près, la tâche que nous avons à remplir; pas un maître qui ne veuille le bien de ses élèves; mais celui-là seul *le veut véritablement* qui est prêt à subir tous les ennuis et toutes les fatigues pour en assurer la réalisation.

II. — Nous savons *ce qu'il faut vouloir*, demandons-nous maintenant *comment nous devons vouloir.* — Sur ce point, le texte nous répond d'un mot qu'*il faut vouloir de bon cœur.* Mais pourquoi faut-il vouloir ainsi? — Parce que c'est l'unique moyen d'avoir confiance en son œuvre, de s'y attacher et de l'aimer; parce que cette confiance et cette ardeur affaiblissent en nous la peur des obstacles, nous rendent ingénieux à les tourner et à les vaincre, nous concilient l'estime de ceux qui nous entourent et nous assurent leur concours. — L'histoire, d'ailleurs, n'est-elle pas là pour nous prouver que ceux-là seuls ont fait de grandes choses qui ont su vouloir fermement, et aimer ce qu'ils voulaient. — Toutes ces idées que nous nous bornons à indiquer devraient être commentées et justifiées; c'est, en effet, ce commentaire et cette justification qui nous sont demandés par le texte proposé. (Cf. sujet 101.)

III. — Ces principes établis, il importe de rechercher s'*il dépend de nous de vouloir de bon cœur*, et *par quels moyens* il est possible d'éveiller ou de créer un tel bon vouloir. L'examen de cette nouvelle question est absolument nécessaire ici; car, à quoi servirait de m'apprendre que je dois vouloir de bon cœur, si vous ne me montrez pas en même temps que je puis vouloir ainsi; qu'il est, dans une certaine mesure, en mon pouvoir d'aimer ce que je dois

faire et que, grâce à certains procédés, cet amour se fortifie et s'exalte. — Ne pas me renseigner à ce sujet, c'est rendre insuffisants tous les autres conseils.

Or, tous ces renseignements peuvent se ramener aux suivants :

1. Notre première préoccupation doit être de chercher à nous éclairer sur la valeur même de l'acte ou des actes à accomplir. Si la fin poursuivie est vraiment bonne, si le devoir se montre à nous nettement avec les caractères qui lui sont propres, il n'est pas admissible que nous ne nous attachions pas à lui et que nous ne l'aimions pas.

2. En second lieu, dans l'accomplissement du devoir, n'ayons pas constamment et uniquement sous les yeux la peine qu'il nous coûte. Il n'y a pas de sacrifice, si grand qu'il soit, qui n'ait son charme, et ne porte avec lui quelque compensation. Aussi lorsque nous devons accomplir quelque tâche difficile, représentons-nous les sacrifices qu'exige son accomplissement, afin de ne pas nous bercer d'illusions dangereuses, mais cherchons aussi à en découvrir la douceur pour que notre cœur s'accorde avec notre volonté.

3. Enfin, n'oublions pas les puissants effets de l'habitude. Sous son influence lente mais infaillible, les choses peu à peu se transforment et revêtent un aspect nouveau. Nous en arrivons ainsi à supporter, puis à rechercher, puis à aimer passionnément ce qui autrefois nous était désagréable et pénible. S'il en était autrement, combien d'existences seraient pour nous inexplicables.

IV. — Des analyses qui précèdent et qui ne sont, en définitive, que la méditation du sujet, il serait facile de tirer des applications pratiques et les conseils qu'on nous demande. — Toutefois, pour le faire avec plus de méthode, on pourrait encore se placer à deux points de vue différents ; au point de vue du maître et au point de vue de l'élève.

1. *Que doivent vouloir le maître et l'élève ?* — La réponse à cette première question permettrait de prouver que l'on a une idée très nette de la tâche à remplir et du but à atteindre.

2. *Comment le maître et l'élève doivent-ils vouloir? Pourquoi doivent-ils vouloir de bon cœur ?* — La réponse à cette deuxième question nous est fournie déjà par nos explications antérieures. C'est la plus facile à développer et à justifier.

3. *Comment le maître et l'élève peuvent-ils en arriver à vouloir de bon cœur?* — C'est sur ce point, évidemment, que le candidat doit

faire porter principalement ses efforts, afin de prouver à ses juges qu'il connaît bien l'âme de l'enfant, qu'il sait par quels moyens on « l'*incline* » vers le devoir sans la contraindre; on dirige sa volonté sans la fausser, on lui apprend, suivant le mot de Mme de Rémusat, à vouloir le bien, à l'aimer, et à le faire en l'aimant; afin de prouver, en outre, qu'il connaît toutes les difficultés de sa mission, — difficultés venant du dedans, et difficultés venant du dehors, — mais qu'il sait par quels moyens il est possible de les vaincre.

Que les maîtres, maintenant, s'exercent à reprendre et à refaire eux-mêmes le travail dont nous venons d'esquisser le plan, ils seront amenés ainsi à discuter un certain nombre d'idées générales que, sans aucun doute, ils auront souvent l'occasion d'utiliser plus tard.

103. — *Développez cette pensée de Bain : « La résignation n'est pas une vertu sans mélange; elle ne mérite d'être louée que chez ceux qui ont fait tout ce qu'ils pouvaient. »*

Idées à développer.

De même que la volonté peut s'exercer soit en provoquant l'action, soit en la retardant, de même la vertu qui lui correspond : *le courage*, peut s'affirmer sous deux formes; soit en affrontant la fatigue et les dangers, soit en supportant les épreuves qu'on ne saurait éviter : dans ce dernier cas il prend le nom de *résignation*. Toutefois, de même encore que le courage proprement dit dégénère souvent en témérité et devient un défaut, de même la résignation confine souvent à la lâcheté et devient alors un vice.

I. — *Dans quel cas la résignation est une vertu.* — La vraie résignation, celle dont tous les moralistes ont fait l'éloge, est cette force d'âme, toujours calme, toujours égale, mais toujours efficace qui met l'homme au-dessus des maux qui le frappent, entretient en lui la sérénité en l'empêchant de se désespérer et en éloignant les trop décevantes chimères. Elle est une vertu, au sens que lui donnaient les anciens, car elle implique une *volonté* ferme qui résiste aux désirs violents, à la colère et aux passions qui tentent de nous troubler; elle est une vertu encore, car elle est *sagesse*, la raison seule pouvant nous apprendre à apprécier sainement les choses, à ne point demander à la vie l'impossible, à ne point murmurer contre l'inévitable, à ne point vouloir d'un coup changer le monde,

quand nous devons, au contraire, nous accommoder à lui, en attendant l'occasion de le modifier. — Elle est vertu, enfin, car loin d'étouffer en nous le *cœur*, elle se borne à le discipliner, le détournant des attachements irréfléchis et des rêves irréalisables, pour lui permettre de se dépenser plus utilement. Ainsi entendue, la résignation n'est donc passive qu'en apparence : en réalité elle suppose une lutte énergique et non point une abdication. (Cf. sujet 101.)

II. — *Dans quel cas la résignation est un défaut.* — Mais la résignation n'offre pas toujours ces caractères : dans bien des cas, elle n'est qu'une preuve de faiblesse : faiblesse de l'*esprit*, *du cœur*, ou *de la volonté.*

1. Souvent on se résigne parce que l'on croit trop aisément à son impuissance. On plie devant les événements, au lieu de chercher à les détourner; on s'avoue vaincu avant d'avoir essayé de combattre. Il est rare, alors, que l'*étroitesse d'esprit* ne soit pas unie à une grande pusillanimité : ce sont là les deux caractères dominants de toutes les âmes serviles.

2. Souvent aussi l'on se résigne parce que l'on *manque de cœur*; on est incapable de s'enthousiasmer pour aucune grande cause; les mots d'honneur, de gloire, de justice, de charité et de dévouement, n'éveillent qu'un faible écho, et l'on en arrive à se désintéresser d'autant plus facilement des choses et à les subir, que l'on en souffre moins, c'est l'une des formes les plus plates de l'égoïsme.

3. Enfin, la résignation peut avoir aussi pour cause, le manque d'*énergie* et *de volonté.* On souffre des maux dont la vie est pleine; on souffre de l'injustice, on souffre de la médiocrité de sa situation, mais pour y porter remède, il faudrait faire un effort vigoureux, affronter des dangers, courir des risques, sacrifier peut être sa fortune et sa vie, et l'on n'en a point le courage. Une longue habitude, peut-être, a détruit en nous tout ressort, et nous continuons à accepter ce qui est. La résignation est dans ce cas, fort voisine de la lâcheté.

4. Supposez maintenant un esprit vif, un cœur chaud, une volonté ferme, et aussitôt toutes ces formes de résignation disparaissent. L'homme qui possède ces qualités est porté instinctivement à s'insurger contre le joug de la nécessité; il conserve toujours de l'initiative, le désir de dominer les événements au lieu de se laisser dominer par eux, et de réaliser le plus possible l'idéal qu'il a rêvé. Il ne renonce qu'à l'impossible. Alors seulement la

résignation est une vertu, et encore cette résignation n'est-elle souvent que provisoire, car qui nous assure que ce qui est impossible aujourd'hui ne sera pas possible demain? (Cf. les explications que nous avons déjà données sur ce point, sujet 101.)

III. — *Application pédagogique.* — Il est évident que cette dernière résignation seule, convient à l'éducateur. En présence des difficultés qu'il rencontre, dans ses relations avec les élèves, avec les familles, et même avec l'administration, il lui faudra, sans doute, plus d'une fois se résigner à ne pas agir à son gré, et à tenir compte d'une foule de préjugés qu'il juge faux; mais s'il a conscience de son devoir et s'il a l'esprit ouvert, il saura discerner ce qui est possible de ce qui ne l'est pas; or, ne vouloir que le possible, mais le vouloir tout entier, c'est le secret de la vraie résignation et de la réussite : elle ne mérite d'être louée que « chez ceux qui ont fait tout ce qu'ils pouvaient faire ».

104. — *De la docilité : sa nature, son importance; moyens à prendre pour l'obtenir des enfants.*

Plan du sujet.

I. — *De la docilité.* — 1. C'est une disposition à suivre les leçons, les conseils et les ordres d'autrui, et par là même, à se laisser guider et conduire. Elle implique à la fois confiance et respect : confiance dans le jugement et l'expérience de la personne que l'on écoute; respect pour son autorité, ses ordres représentant pour nous la règle à suivre, la loi à observer. — 2. La vraie docilité n'est pas une abdication de soi-même. C'est une soumission volontaire. Ce n'est pas être docile que de céder à la crainte dans le but d'éviter un châtiment; ce n'est pas être docile, non plus, que d'obéir par pure affection et afin d'être agréable à ceux qui conseillent ou commandent. Être docile, au sens rigoureux du mot, c'est suivre librement la direction qui nous est donnée parce qu'on en a reconnu la valeur. — 3. Ajoutons que la docilité n'est pas seulement une soumission extérieure du geste et de la parole, mais bien une soumission du cœur et de l'esprit. (On pourrait préciser ces caractères en comparant la docilité et l'obéissance : celle-ci peut s'imposer, celle-là, non. La docilité implique confiance et respect, l'obéissance ne les implique pas toujours; l'une est une disposition permanente, l'autre n'est souvent que passagère.)

II. — *Valeur de la docilité.* — 1. *Son importance dans l'enseignement.* C'est grâce à elle que les enfants profitent des leçons et des exemples du maître, que l'ordre règne dans la classe, que le temps est utilement employé, etc.; si le maître sait bien diriger un enfant docile, il obtiendra les plus heureux résultats. Sans docilité, ni discipline, ni travail, ni succès. — 2. *Ses dangers.* Une trop grande docilité peut entraver chez l'enfant le développement de la volonté et la formation de la personnalité, en le rendant incapable de penser par lui-même, de prendre une initiative, etc... Le maître doit donc veiller à ce que ses élèves ne deviennent pas de simples reflets.

III. — *Moyens à prendre.* — 1. Gagner d'abord l'affection des enfants; mais ne pas trop compter sur les exhortations à la docilité. — 2. Donner toujours l'exemple, en pratiquant soi-même tous ses devoirs professionnels. — 3. Être impartial. Rien n'est propre à nous gagner nos élèves comme une justice rigoureuse. — 4. Être toujours à la hauteur de sa tâche. L'élève ne se soumet qu'à ceux dont il sent la supériorité et en qui il reconnaît des guides sûrs. — 5. Savoir intéresser par son enseignement. — 6. Enfin, tout en cherchant à rendre nos enfants dociles, nous devons chercher à développer leur esprit d'initiative, et provoquer le plus possible l'affirmation de leur personnalité.

105. — *Du caractère : ses éléments constitutifs; moyens pratiques de le former chez l'enfant.*

Plan du sujet.

I. — *Définition du caractère.* — Nous savons tous, par expérience, que, placés dans les mêmes conditions extérieures, dix hommes n'ont exactement ni les mêmes émotions, ni les mêmes pensées, ni les mêmes volontés. « Un même mobile ou motif, comme le remarque M. Fouillée, par exemple la vue d'un danger, l'idée de l'honneur ou du déshonneur, provoquera une réaction différente de la part des différents individus, comme un rayon de lumière tombant sur un corps opaque sera par lui renvoyé, et sur un corps transparent sera reçu à l'intérieur. La pensée du pouvoir qui fait courir le monde à un Bonaparte, laisse inerte un Laplace. » Nous savons de même que si un homme se retrouve fréquemment dans des situations semblables, il s'y montre d'ordinaire avec les mêmes manières d'être et

d'agir; or, c'est précisément à ce mode de réaction psychologique, à cette manière « relativement une et constante de sentir, de penser et de vouloir » que l'on donne le nom de *caractère*. Ainsi entendu, le caractère d'un homme est donc sa marque distinctive et, pour ainsi dire, « *son indice de réfraction morale* ». Connaître cette marque, cet indice de réfraction, c'est savoir, non d'une façon certaine, mais d'une façon plus ou moins probable, comment il se comportera dans telle circonstance donnée, comment son activité intelligente et sensible réagira contre les forces qui la sollicitent. — Voyons maintenant d'où provient ce mode de réaction qui nous *caractérise*. (Nous écartons ici toute discussion sur les différentes définitions qui ont été données du caractère. Ce que l'on nous demande, en effet, c'est la manière dont nous le concevons : le reste ne pourrait qu'encombrer inutilement notre étude.)

II. — *Quels sont les éléments constitutifs du caractère?* — Ce mode de réaction dépend des *tendances que nous avons héritées* et des *habitudes que nous avons acquises*.

1. Les tendances héréditaires sont dues à la race, au sexe, et à la constitution physique de chaque individu. Ce sont elles qui constituent le fond même du caractère inné, ce que nous appelons « *le naturel* », dont les formes varient suivant les innombrables influences qu'il a subies. S'il en est ainsi, nous ne saurions donc, avec la plupart des philosophes du XVIIIe siècle, considérer l'enfant comme « une table rase », c'est-à-dire comme un être apte à recevoir indifféremment toutes les impressions qu'on lui donne; son activité, dès la naissance, est *préformée*, elle a ses manières propres d'agir et de réagir; et ce sont ces manières que l'éducateur doit, avant tout, s'efforcer de découvrir.

2. *Les habitudes acquises* et greffées sur le naturel se divisent en deux classes : celles que nous contractons inconsciemment et, en quelque sorte, sans notre concours volontaire, et celles que nous contractons volontairement. — *a*) Les premières ont leur cause dans l'influence des milieux, secondée par cet instinct qui nous porte à *imiter les autres* et à *nous imiter nous-mêmes*.

Nous avons montré déjà ce que produit l'*inconsciente imitation des autres*. (Cf. sujets 37 et 38.) Est-ce que nous ne sommes pas tous enclins à nous modeler sur ceux qui nous entourent? Nous croyons être originaux dans notre manière de parler, d'agir, de nous vêtir, quand nous ne sommes souvent que des plagiaires. Mais, à côté de

l'imitation d'autrui, il y a l'*imitation de soi-même*, et, par là, nous entendons cette tendance à réaliser l'idée que nous nous sommes faite de notre personne. De très bonne heure, en effet, chacun de nous se crée un certain idéal de soi-même, s'imaginant posséder certaines qualités qu'il n'a conçues qu'en rêve, et comme cet idéal est une force, il nous porte à agir comme s'il était réel, et graduellement ainsi se réalise. Tel enfant s'imagine qu'il a les vertus d'un guerrier, telle autre celles d'un savant, et tous les deux, en faisant des efforts pour bien jouer leurs personnages, en arrivent quelquefois à leur ressembler.

b) Mais, quelque importante que soit l'influence des forces étrangères, plus importante encore est l'influence de la volonté, du moins chez les enfants dont la sensibilité n'est point maladive et dont le jugement est sain. Nous écartons donc, *a priori*, toutes les théories des philosophes, celle de Kant aussi bien que celle de Spencer, qui ne voient dans le caractère qu'une résultante de forces auxquelles vainement nous songerions à résister. La part du déterminisme est, sans doute, très grande, plus grande peut-être qu'on ne le croit d'ordinaire ; mais nier à son profit celle de la liberté, ce serait méconnaître notre vraie nature, et, d'avance, proclamer toute éducation inutile.

3. De tout ce qui précède, il résulte que le caractère étant, en partie du moins, créé par nous, est une espèce d'œuvre d'art qui comprend une étude et une description particulière dans chaque cas particulier; par conséquent, toute classification précise et vraiment scientifique des caractères est impossible. On peut cependant, d'après l'élément qui domine en eux, distinguer quatre types différents : les émotionnels ou sensitifs, chez lesquels domine la sensibilité; les actifs, chez lesquels dominent la force, l'énergie, la volonté ; les intellectuels, chez lesquels on constate une tendance à penser et à réfléchir plutôt qu'à agir; et enfin les *équilibrés*, chez lesquels la sensibilité, l'intelligence et l'activité se trouvent associés dans des proportions à peu près équivalentes. Mais ce sont là des désignations fort générales et d'une médiocre utilité dans la pratique.

III. — *Moyens pratiques de former et de développer le caractère des enfants.* — La marche à suivre nous est indiquée par les analyses qui précèdent. — 1. Nous savons que le caractère a pour premier facteur, le *naturel*, notre premier soin doit donc être de chercher à le bien connaître; nous savons, en outre, qu'il dépend, en grande partie, du tempérament, c'est donc sur celui-ci que nous

devons agir quand nous le pouvons, en nous conformant aux règles d'une hygiène sage et prudente. — 2. A ce premier facteur s'ajoutent nos habitudes, dont beaucoup sont dues à l'influence des milieux, aidée de l'instinct d'imitation : nous devons donc veiller à ce que cette influence soit salutaire et n'offrir que des exemples utiles à imiter; nous devons veiller également à ce que l'enfant ne se crée qu'un idéal élevé; et, à cette fin, peuvent concourir la plupart des exercices scolaires. C'est ici qu'apparaît le rôle considérable de l'intelligence et de la raison. — 3. Enfin, il reste à agir sur la volonté pour la rendre capable de se déterminer résolument et de poursuivre avec fermeté ce qu'elle a une fois résolu. — Sur chacun des points que nous nous bornons à indiquer ici, de nombreux renseignements ont été fournis déjà dans les notes qui concernent l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation de la volonté. (Pour avoir des détails plus complets encore on pourra consulter les deux chapitres que consacre M. Thamin *aux données et aux lois du caractère* [*Cours de psychologie*, leçons XI et XII], et les ouvrages suivants : Fouillée, *Tempérament et caractère*; Ribot, *la Psychologie des sentiments*, 2e partie, chap. XII et XIII; Queyrat : *les Caractères et l'éducation morale*; Marion, *De la solidarité morale*, 1re partie [Paris, F. Alcan], etc.)

106. — *Fontenelle prétend que ni la bonne éducation ne fait le bon caractère, ni la mauvaise ne le détruit. Que pensez-vous de cette opinion et quelles en seraient les conséquences en pédagogie?*

Cf. le sujet n° 1 où cette question se trouve déjà résolue; cf. également *la Solidarité morale*, de M. Marion, 1re partie.

107. — *Montrer la supériorité de l'éducation publique sur l'éducation privée pour la formation du caractère?*

On admet, dans le texte, comme une vérité démontrée la supériorité de l'éducation publique, — et je crois que, en thèse générale, on a raison, car nos enfants étant destinés à vivre en société, ils ne peuvent sérieusement s'y préparer que par le commerce de leurs semblables. — A l'école, on apprend à obéir à la loi commune, et sans obéissance aux lois il n'y a pas d'association possible; à l'école, on apprend à respecter les droits d'autrui, à modérer son égoïsme, à souffrir même dans une certaine mesure les défauts de ses semblables; à l'école, les angles s'arrondissent, et, par suite, nécessairement, le caractère s'assouplit. L'éducation publique est donc bien la véritable prépa-

ration à la vie, et à la vie sous toutes ses formes : vie privée, vie publique, vie politique. — Tout cela est facile à établir et à défendre. Il ne faudrait pas méconnaître cependant les objections que l'on élève contre ce mode d'éducation et la répugnance qu'éprouvent encore aujourd'hui certains parents à y soumettre leurs enfants. — Et d'abord, convient-il également bien à nos fils et à nos filles? — En second lieu, ne savons-nous pas, par notre expérience personnelle, que si l'éducation publique forme le plus souvent le caractère, parfois aussi elle le déforme? Rappelons-nous les accusations élevées contre elle par plusieurs de nos grands écrivains : le souvenir plus que pénible qu'ont gardé de leur passage à l'école, Loti, Daudet, et tant d'autres? Combien doivent précisément à ce passage les plus fâcheux de leurs défauts? Leur humeur inquiète et jalouse, leur ambition démesurée, leur amour des croix et des médailles, ou encore leur tendance à se laisser conduire et dominer, leur manque d'initiative, leur crainte maladive des responsabilités, et, peut-être, leur fausseté et leur hypocrisie? N'est-il pas évident que l'éducation privée ne saurait développer, au même degré du moins, ces défauts ou ces vices? — Ce sont là des objections que nous n'avons pas le droit d'écarter *a priori* comme étant sans valeur; qu'il faut, au contraire, examiner de très près et discuter avec soin.

De cet examen et de cette discussion, il ressortira, croyons-nous : 1° que si l'éducation publique présente des avantages incontestables, c'est à la condition qu'elle soit bien conduite : d'où la nécessité d'indiquer avec précision quels caractères elle doit avoir ; 2° que cette éducation ne saurait être considérée comme rendant inutile l'éducation privée. C'est là l'une des grandes erreurs de quelques esprits, à notre époque, de penser que l'École peut et doit remplacer la famille. En réalité, la famille et l'École doivent se compléter l'une l'autre. Donc, n'opposons pas l'éducation publique à l'éducation privée, cherchons, au contraire, à les mettre d'accord : le succès de notre œuvre dépend de la collaboration et de l'entente de tous en vue de la même fin.

108. — *Quels sont les meilleurs moyens de développer chez les enfants le sentiment de la dignité personnelle?*

Plan du sujet.

I. — *Du sentiment de la dignité personnelle.* — Le moyen le plus facile de se faire une idée nette de ce sentiment est de rechercher, d'abord, à quels signes nous reconnaissons l'homme qui en est privé. Or, pour nous, manquent de dignité :

1° Celui qui ne se respecte pas *dans sa tenue*;

2° Celui qui ne se respecte pas *dans son langage*;

3° Celui qui ne se respecte pas *dans sa conduite* : ne pas se respecter dans sa conduite, c'est contracter des habitudes que la morale repousse; choisir pour ami le premier ou le dernier venu; manquer de courage dans les circonstances qui en exigent; demander à la faveur ce qu'on ne doit attendre que de son mérite; mentir, calomnier, etc....

b) Avoir le sentiment de sa dignité, au contraire, c'est écarter de soi tout ce qui est bas et déshonnête, tout ce qui peut nous avilir

à nos propres yeux et aux yeux de nos semblables; c'est aussi respecter les autres, mais tenir à en être respecté. Ce sentiment est donc des plus complexes, puisque nous retrouvons en lui tous les éléments que nous avons rencontrés déjà, et dans l'amour-propre et dans le sentiment de l'honneur. Par là s'expliquent les nombreuses déviations qu'il est exposé à subir. Que de fois, en effet, nous croyons obéir au sentiment de notre dignité, lorsque nous n'obéissons qu'au respect humain et à la vanité? Il faut une raison bien droite et un amour du devoir bien profond pour ne confondre jamais la fausse dignité avec la dignité vraie, comme pour ne pas confondre l'amour-propre et l'égoïsme, le faux point d'honneur avec l'honneur proprement dit. (Cf. sujets 85 et 86.) Remarquons cependant que ce sentiment relève encore plus de la volonté que de l'intelligence, du caractère que de l'esprit. On peut, avec une intelligence très vive n'être qu'un malhonnête homme, — un homme sans dignité, — on peut, avec une intelligence ordinaire, être digne du respect de tous.

II. — *Ce sentiment se rencontre-t-il chez les enfants?* — Il est fort douteux qu'il se rencontre chez l'enfant tout jeune. Ce que celui-ci admire d'abord, c'est la force physique; puis, peu à peu, l'habileté et la supériorité intellectuelle : plus tard seulement, la volonté droite, bonne et juste; c'est alors qu'apparaît le *sentiment de la dignité humaine*; mais, de sa propre dignité à lui, il n'a encore qu'une notion des plus confuses. Il est incapable de s'apprécier lui-même exactement, car il ne peut comprendre que ce qui convient à l'homme ne saurait lui convenir, « et qu'il y a pour chaque âge, chaque individu, un point de perfection conforme à sa nature », et qu'il ne faut point vouloir dépasser. Toutefois, il est facile de reconnaître beaucoup plus tôt qu'on ne le croit d'ordinaire, l'éveil d'une foule de sentiments qui sont comme les avant-coureurs de la personne morale qui cherche à se dégager et à s'affirmer. Son amour de l'indépendance, son amour des éloges, son désir d'être estimé, sa coquetterie même, puis, à mesure qu'il grandit, son horreur du mensonge et de la tromperie, sa répulsion pour le mal, son mépris pour la lâcheté, ne sont-ils pas les éléments premiers qui, en se disciplinant et en se fondant sous l'action unifiante et bienfaisante de la conscience et de la raison, deviendront précisément le sentiment de la dignité personnelle? — Voyons donc comment l'éducateur peut hâter et fortifier ce sentiment chez ses élèves?

III. — *Moyens d'inspirer ce sentiment aux enfants.* — Tous les conseils que nous avons donnés en parlant de l'amour-propre et du sentiment de l'honneur, pourraient être évidemment reproduits ici. (Cf. sujets 85 et 86.) Nous ajouterons simplement quelques remarques qui découlent des analyses précédentes :

1. Puisque nous ne saurions avoir le sentiment de notre dignité personnelle, sans être nous-mêmes des *personnes*, c'est-à-dire des êtres raisonnables et libres, et *des personnes ayant de la dignité*, c'est-à-dire respectables par elles-mêmes, tous nos efforts doivent donc tendre à éveiller la raison chez nos enfants, et à fortifier leur volonté, car toute la dignité est dans le bon usage que l'on fait de ces facultés.

2. Au premier rang des moyens à prendre pour atteindre ce résultat, nous mettrons l'exemple. Il est indispensable que le maître non seulement ait et montre de la dignité, mais encore qu'il respecte toujours la personnalité des enfants. Ceux-ci s'apprécient et s'estiment surtout d'après l'estime que l'on fait d'eux dans leur entourage, et instinctivement ils cherchent à imiter ceux qu'ils aiment et à leur faire plaisir.

3. Mais ce sont là des règles tout à fait générales ; il en est d'autres plus particulières, d'une application plus facile, et non moins importantes.

a) Nous avons constaté que l'homme qui a le sentiment de sa dignité se respecte dans *sa tenue*, nous devons donc veiller à la tenue de nos élèves. Les habitudes d'ordre et de propreté que l'on prend dès l'enfance, influent sur la vie tout entière.

b) Nous devons veiller également sur *leur langage*. C'est que, suivant la remarque de M. Gréard, « un bon langage n'est pas seulement le signe de l'éducation, il devient, *par le respect qu'il donne de soi-même*, un agent de perfectionnement moral. »

c) Il faut enfin veiller à *la conduite* de ses élèves ; faire tous ses efforts pour combattre leurs habitudes mauvaises et leur en faire prendre de bonnes, des habitudes de franchise, de loyauté, de courage, etc., pour leur former le caractère, en un mot. — C'est sur ce dernier point qu'il conviendrait d'insister en montrant comment un bon maître, par ses leçons, ses exemples, en récréation et en classe, partout où il se trouve en contact avec ses enfants, s'applique à redresser ce qui est mal, à inspirer l'amour du bien, le désir du mieux, le mépris de tout ce qui est méprisable : en un mot le sentiment de la vraie dignité personnelle.

109. — *Comment se forme l'habitude? Lois de cette formation; applications pédagogiques.*

Plan du sujet.

I. — 1. Aristote définit l'habitude : « une seconde nature. » L'ensemble de nos habitudes représente, en effet, l'ensemble des *dispositions acquises* qui, greffées sur nos inclinations primitives et nos instincts innés, donnent à notre personnalité son caractère distinctif. — 2. On distingue ordinairement les habitudes, en *habitudes volontaires* et en *habitudes de la volonté*; en *habitudes actives* et en *habitude de la sensibilité* ou *habitudes passives*. Les habitudes volontaires comprennent toutes celles qui ont leur source dans un effort de la volonté; par conséquent, elles peuvent être aussi bien physiques qu'intellectuelles ou morales; les habitudes de la volonté concernent la volonté seule : ce sont nos tendances acquises à vouloir d'une certaine manière, à nous déterminer le plus souvent dans un certain sens, toujours le même. Les habitudes passives, suivant P. Janet, sont celles qui naissent de sensations continues et prolongées : par exemple, l'adaptation au milieu, l'accoutumance au froid, à la chaleur, etc.... Les habitudes actives celles qui naissent de la répétition des actes. — 3. Le domaine de l'habitude est donc aussi étendu que celui de la vie, et l'on a pu soutenir, sans paradoxe, que l'art de l'éducation n'est en grande partie que l'art de former de bonnes habitudes. Qu'est l'éducation intellectuelle, par exemple, sinon l'art d'habituer l'esprit à interpréter promptement les données des sens, à se rappeler fidèlement le passé, à abstraire et à généraliser, etc...

II. — Les lois qui président à la formation des habitudes se trouvent longuement exposées dans tous les traités de psychologie et de pédagogie. Nous les résumerons en quelques mots. — **1**. L'habitude commence dès le premier acte, et tout acte qui n'est pas opposé aux lois fondamentales de la vie porte en lui le germe d'une habitude.

2. L'habitude s'établit d'autant plus facilement, que les actes dont elle procède s'accordent mieux avec nos dispositions naturelles, qu'ils sont plus agréables et plus souvent répétés, que les transitions entre eux sont mieux graduées. — 3. L'habitude étant une canalisation de l'activité, nos habitudes, naturellement, se combat-

tent entre elles. — 4. Remarquons enfin que plus l'habitude s'implante en nous, plus elle émousse la sensibilité, et fortifie l'*activité spontanée.*

III. — De chacune de ces règles il serait facile de dégager de nombreuses applications pratiques. — 1. Tout acte, toute pensée, contenant le germe d'une habitude, nous ne saurions donc veiller avec trop de soin sur nos enfants si nous voulons qu'aucune habitude fâcheuse ne s'établisse en eux. Mieux vaut prévenir le mal que d'avoir à le combattre.

2. Puisque l'émotion, la répétition, et la gradation influent sur la formation des habitudes, nous ne devons pas craindre de revenir souvent, très souvent sur les mêmes faits, provoquer les mêmes actes, les mêmes réflexions, rendre ces réflexions et ces actes aussi agréables que possible, en procédant toujours avec une extrême prudence et une extrême vigilance.

3. En outre, comme les habitudes se combattent entre elles, c'est en substituant aux habitudes mauvaises des habitudes contraires que nous pourrons surtout améliorer nos enfants, atténuer leurs défauts, et atteindre ainsi le but que nous poursuivons.

4. Enfin, nous ne devons pas oublier, l'habitude ayant pour effet de substituer à l'activité réfléchie l'activité spontanée et de nous incliner vers l'automatisme, que nous ne saurions nous mettre trop en garde contre la routine, qui tue la réflexion et rend incapable de toute initiative et de tout progrès. (Pour le développement de chacun de ces points, cf. surtout Marion, *De la solidarité morale*, chap. III [Paris, F. Alcan]; Pécaut, *l'Éducation publique*, p. 152.)

110. — *Apprécier au point de vue pédagogique ces jugements de Rousseau et de Kant : « Il ne faut laisser prendre à Émile aucune habitude si ce n'est de n'en avoir aucune. » — « Plus un homme a d'habitudes, moins il est libre et indépendant. »*

Ce que Kant et Rousseau reprochent à l'habitude, c'est de substituer à l'activité réfléchie, l'activité spontanée, de nous incliner peu à peu vers l'automatisme et de nous immobiliser dans la routine, en affaiblissant l'esprit d'initiative et le sentiment de la responsabilité. L'idéal n'est-il pas, au contraire, de former des volontés libres, toujours maîtresses d'elle-mêmes, agissant dans toutes les circonstances de la vie en pleine connaissance de cause, au lieu de céder à la pression et à la tyrannie d'une force aveugle, machinalement et sans savoir pourquoi? — Loin d'être l'art de former des habitudes, l'éducation serait

donc plutôt pour eux, l'art d'empêcher les habitudes de se former. — Nous nous bornerons à répondre : 1° que l'idéal rêvé par Rousseau et par Kant est absolument irréalisable. Étant donnée la faiblesse de l'esprit humain, il lui serait impossible, dans chacun des cas dont il s'agit, de peser et juger les motifs de ses actions; 2° qu'il est faux que l'habitude diminue toujours le mérite et la responsabilité, puisque souvent elle a sa source dans une détermination volontaire; 3° Enfin, que l'on ne saurait soutenir qu'elle asservit nécessairement la volonté, puisque le plus souvent elle l'affranchit; elle l'affranchit, en effet, en ce sens qu'elle la désintéresse de certains actes dont elle se charge elle-même, lui laissant ainsi la liberté de se porter vers d'autres fins. Elle nous apparaît donc comme une sorte d'accumulateur qui permet d'utiliser, sans effort, toutes les richesses qu'on a acquises : c'est-elle qui fait la continuité et l'unité de la vie et qui « confère à l'humanité une puissance de perfectionnement indéfini ».

Il n'est qu'un cas où l'habitude mérite les anathèmes de Rousseau et de Kant, c'est lorsqu'elle dégénère en routine, absorbe en elle toute l'activité, détruisant toute initiative, toute curiosité, tout effort, et toute aspiration vers le mieux. Mais si elle présente souvent ces caractères chez les hommes faits et notamment chez les hommes peu instruits, il est bien rare qu'elle les présente chez nos enfants des écoles qui sont continuellement entraînés vers des connaissances nouvelles.

III. — *Expliquer et discuter ces deux passages : 1° de Mme Guizot : « De bons principes ne sont-ils pas préférables à de bonnes habitudes, en ce qu'ils assurent le libre jeu de l'activité? » et d'Amiel : « Pour la conduite de la vie, des habitudes font plus que des maximes. Prendre de nouvelles habitudes, c'est tout, car c'est atteindre la vie dans ses substances. La vie n'est qu'un tissu d'habitudes.* »

Remarques sur le sujet.

« Expliquer et discuter » : ces deux mots indiquent nettement quelle marche il nous faut suivre. — 1. Examinons d'abord, l'opinion de Mme Guizot. — *a*) Pourquoi les bons principes lui paraissent-ils préférables aux bonnes habitudes pour assurer le libre jeu de notre activité ? — Parce qu'agir librement c'est agir avec réflexion et en pleine connaissance de cause, se déterminer d'après une idée et non céder à un besoin, demander à la raison sa règle de conduite, au lieu d'obéir en automate aux forces aveugles qui nous poussent. Or, le propre de l'habitude n'est-il pas, comme le dit Sully-Prudhomme, « d'endormir la liberté » en enchaînant peu à peu, « insensiblement », notre activité volontaire; de faire de nous « des choses par le mouvement », bien que nous soyons encore « des hommes par la figure » ? — *b*) Nous avons montré

déjà toute la valeur de ces remarques (nº 110). Celui qui règle sa conduite d'après ces principes et réfléchit avant d'agir, est seul vraiment un être moral, car il sait pourquoi il agit; nous ajouterons que, plus que tout autre, il saura se mettre à l'abri et des préjugés et des passions, que son activité n'aura jamais à redouter l'esclavage de la routine; il restera maître de lui-même et libre de ses actions. Cependant, même en ce sens, il faut se défier des excès. N'est-il pas à craindre que celui dont l'esprit est, de la sorte, toujours en éveil, ne devienne parfois bien hésitant? Cet examen auquel nous soumettrons tous nos actes, cette délibération minutieuse dont nous ferons précéder toutes nos déterminations, ne contribueront-ils pas ainsi à enchaîner notre activité? Ils sont nombreux ceux qui, par scrupule de conscience, tuent en eux toute énergie, et qui, en voulant ne se déterminer jamais que d'après des principes, en arrivent à n'oser plus agir. — 2. C'est là ce qu'Amiel a admirablement compris, lui qui a tant souffert du mal que nous venons de signaler. C'est pourquoi aux bons principes il préfère les bonnes habitudes. — *a*) Les bonnes habitudes, en effet, nous rendent facile la pratique du bien. Celui qui a pris l'habitude de se conformer au devoir, et de remplir les mille obligations qu'il lui impose, n'éprouve plus ni hésitation ni embarras, lorsqu'il faut se décider. Il comprend, en quelque sorte à demi-mot, la voix de sa conscience; celle-ci n'a point encore achevé de parler que déjà elle est obéie. Au lieu de perdre son temps à se demander si sa conduite est bien conforme aux bons principes, il l'emploie à agir. En outre, se diriger d'après ces principes est souvent pénible, car il ne suffit pas de connaître clairement sa tâche pour l'accomplir; l'habitude atténue précisément cette peine, et, en assouplissant notre nature, rend l'effort agréable; c'est qu'elle atteint « la vie dans ses substances », modifiant à la fois toutes nos facultés. L'essentiel c'est qu'elle ne les détourne jamais de leur idéal. — *b*) Toutefois, est-il juste de dire que « prendre de nouvelles habitudes » soit tout, au sens, du moins, où paraît l'entendre Amiel? Ne devons-nous pas, au contraire, veiller à ce que l'habitude ne s'établisse pas trop fortement en nous? Veiller à maintenir l'esprit d'initiative et d'indépendance de la volonté? Veiller en un mot, à ce que nos enfants acquièrent l'habitude de ne se laisser jamais asservir par l'habitude?

3. Considérés isolément, les deux jugements d'Amiel et de Mme Guizot ne sauraient donc servir de règle de conduite à l'éducateur. Au lieu de les opposer, le plus sage est de les unir. Il ne suffit pas,

en effet, de donner soit de bons principes, soit de bonnes habitudes; il nous faut donner les deux. C'est là ce que nous conseille Pascal : « Il faut, nous dit-il, avoir recours à elle (à la coutume) quand une fois l'esprit a vu la vérité. Quand on ne croit que par la force de la conviction et que l'automate est incliné à croire le contraire, ce n'est pas assez : il faut donc faire croire nos deux pièces ; l'esprit par les raisons, qu'il suffit d'avoir vues une fois en sa vie ; et l'automate par la coutume, et en ne lui permettant pas de s'incliner au contraire. »

CHAPITRE VI

ÉDUCATION MORALE

112. — *Comment faut-il entendre ce conseil récemment donné à tous ceux qui sont chargés de l'éducation de la jeunesse : « La morale, loin d'être emprisonnée dans des limites artificielles, doit se répandre sur tout l'enseignement, le dominer, le régler, le commander.* »

Observations et conseils.

Dans le premier de ses mémoires sur l'Instruction publique, Condorcet posait en principe « que l'Éducation doit se borner à l'Instruction ». Il voyait, en effet, dans celle-ci, le seul moyen efficace de moraliser les hommes sans s'exposer jamais à fausser leur conscience. — A ceux qui, pendant longtemps, semblent avoir partagé ces belles espérances, les faits et la raison se sont chargés de répondre. Ils leur ont montré et ils leur montrent chaque jour combien la science pure, seule, est impuissante à former les cœurs et les caractères, l'instruction pouvant servir, quand rien ne la dirige, aux actes les plus vils, comme elle peut conduire aux plus hautes vertus quand une inspiration supérieure la soutient; aussi, ne sommes-nous point surpris d'entendre de toutes parts revendiquer enfin les droits de l'éducation morale, et ses défenseurs les plus éclairés réclamer, pour elle, dans notre enseignement, la place qui lui est due. Il ne leur suffit plus que, de temps à autre, les maîtres se rappellent qu'ils doivent non seulement instruire, mais *élever*, éclairer des esprits, mais tremper des volontés; ils demandent que ce soit là leur préoccupation constante, et que « la morale, loin d'être enfermée dans des limites artificielles, se répande sur tout l'enseignement, le domine, le règle et le com-

mande[1] ». Voyons quelle est la légitimité et quel est le sens de ces revendications pressantes, quels moyens nous permettent, partiellement du moins, d'y répondre, et aussi quels écueils, dans leur emploi constant, il nous faut éviter.

I. — Pour comprendre la légitimité de ces revendications, il suffit de songer à la mission qui nous est imposée. Quand les parents, sous la sauvegarde de l'État, nous confient leurs enfants, ils espèrent, sans doute, que nous leur apprendrons les connaissances pratiques dont ils auront besoin dans la vie; mais ils attendent aussi que nous en fassions des hommes, et c'est en cela précisément que consiste la grandeur de notre tâche. Celui qui se croirait quitte envers tous après avoir simplement enseigné dans sa classe les éléments des sciences indiqués au programme; qui n'élèverait plus haut ni son ambition ni ses espérances, celui-là, certainement, nous paraîtrait avoir manqué sa vocation : l'Enseignement n'est pas du tout son fait.

C'est pour combattre cette fausse idée du devoir professionnel, et en prévenir, autant que possible, les regrettables effets, que l'on a obligé les maîtres à consacrer chaque jour, au moins quelques instants, à l'instruction morale de leurs élèves. Nulle mesure plus sage et plus prudente : on ne saurait nier, en effet, que le bien et le devoir se puissent enseigner. Plus sera nette la conception que nos enfants s'en seront faite, grâce à nos leçons, plus ils seront portés à y conformer leur conduite; mais gardons-nous d'exagérer l'influence de ces leçons, quels qu'en soient d'ailleurs l'éclat et la netteté. Il est toujours à craindre que, par la nature même de leurs sujets, par leur régularité, par leur monotonie, peut-être, elles ne lassent bientôt l'esprit des enfants. Pour beaucoup d'entre eux, l'heure de la morale est l'heure du sermon, et, au sermon, parfois, même les plus dévots s'endorment. Un instituteur habile, convaincu, désireux de réussir, pourra sans doute remédier en partie à ces inconvénients sérieux, mais nous doutons fort qu'il obtienne tout le bien qu'il désire, s'il n'appelle d'autres ressources à son aide.

C'est qu'en effet, l'éducation morale ne saurait être l'œuvre de leçons ainsi « enfermées dans des limites artificielles » : pour la mener à bonne fin, il faut y penser toujours. C'est en vue de cette fin que tous les exercices de la classe doivent être ordonnés, les

1. Discours de M. Poincaré au concours général, 1895.

plus insignifiants en apparence, ayant, à l'occasion, une salutaire influence. Tout ce qui pourrait nous écarter de ce but, c'est-à-dire, provoquer des idées dangereuses, des sentiments mauvais, des habitudes pernicieuses, doit être impitoyablement écarté; doivent obtenir, au contraire, une place d'honneur, tous ceux qui sont propres à faire naître des notions justes, des sentiments généreux et des habitudes utiles. Par ce moyen, la morale se *répand bien sur tout l'enseignement*; elle le *domine*, le *règle* et le *commande*; son action est même, parfois, d'autant plus efficace, qu'elle est plus discrète et plus effacée. C'est la même pensée qu'exprimait heureusement, il y a peu de temps encore, l'un de nos anciens ministres : « Le problème de l'éducation morale, disait-il, comporte trois termes également nécessaires; une idée nette du bien, la culture du sentiment et de l'émotion, la transformation du sentiment en naturel par la répétition fréquente, par l'habitude propre des bonnes actions. Et pour chacune de ces parties, il faut une action *continue*, *permanente*, non les à-coups de la punition, mais l'incessante sollicitation de l'influence personnelle, de l'esprit, de la conscience, et de la volonté de tous ceux qui sont chargés de l'enfant[1]. »

II. — Connaissant à quelle règle générale de conduite nous devons obéir, à quelle idée directrice doivent se subordonner nos efforts, il est facile d'apprécier les procédés multiples dont le maître dispose, et d'en faire ressortir les mérites inégaux.

Et, d'abord, il est évident que tous les exercices, même ceux qui paraissent ne tendre qu'au perfectionnement intellectuel des enfants, peuvent indirectement servir à leur perfectionnement moral. Il arrive, en effet, qu'en s'habituant à voir juste, à apprécier sainement, à chercher et à aimer l'ordre et l'harmonie, à pourchasser l'erreur sous les déguisements qui la cachent, l'enfant acquière des qualités d'esprit qui, par une sorte de transposition logique et naturelle, deviennent des qualités du cœur et de la volonté. Il semblait ne rechercher que le vrai, et, en réalité, il ne songeait qu'à lui, mais, graduellement et inconsciemment, il s'est épris du bien. Son caractère s'est affermi en même temps que s'ouvrait et se disciplinait son intelligence.

Cette influence, toutefois, reste encore vague et indécise; elle a

1. Discours de M. L. Bourgeois au congrès de Bordeaux. — Nous recommandons tout particulièrement la lecture de ces pages à nos candidats. Ils y trouveront, traité en entier, avec une grande élévation de pensée et de style, le sujet qui nous occupe ici.

besoin d'être peu à peu soutenue et fortifiée; or, elle l'est, en premier lieu, par les *exemples* que nos élèves ont sous les yeux. « On ne se doute jamais assez, écrit l'auteur que nous citions tout à l'heure, de l'influence qu'exerce sur l'homme, à plus forte raison sur la jeunesse, la tendance à l'imitation. La force de l'exemple, de l'exemple répété, continu, est extrême. On a justement parlé de contagion morale; la contagion existe pour le bien comme pour le mal. On se compare, on veut s'égaler. Dans tout entraînement de conduite, vers le meilleur comme vers le pire, il y a une émulation, les Anglais diraient : *un sport.* Il faut, par le groupement sagace, *créer dans chaque petite société,* — dans chaque école, — l'*entraînement*, *l'émulation*, *le sport vers le bien.* » Et comme à tout athlète il faut des spectateurs et des encouragements, nous ne craindrons point de témoigner notre bienveillance et notre satisfaction pour tous les efforts sérieux qui auront été faits vers le bien.

La lecture, l'écriture, *l'histoire*, ne sont pas, pour la culture morale, des auxiliaires moins précieux. — Si la page que l'on a fait déchiffrer à l'enfant contient, non des banalités, comme il arrive trop souvent, mais des récits capables d'intéresser, des préceptes sages mais très simples, naturellement elle le fera réfléchir, contribuera à former son jugement et déposera dans sa mémoire des idées saines qui porteront leurs fruits. Les livres de pure imagination, trop délaissés peut-être à notre époque, les fables, voire même les contes bleus, lus au moment opportun, peuvent avoir, sur l'esprit et sur le cœur, une influence salutaire, en développant chez nos élèves le sens de l'idéal et en les habituant à détacher parfois leur imagination de la réalité vulgaire[1]. — Nous connaissons des maîtres qui savent faire servir à cette fin élevée, même les prosaïques leçons d'écriture, d'ordinaire si fastideuses et si monotones, en mettant à la place des textes insignifiants dont quelquefois on abuse, des textes judicieux dont l'ensemble formerait un recueil moral aussi élégant que profitable. — Quant à l'histoire, lorsqu'elle est bien comprise et bien enseignée, n'est-elle pas une sorte de morale en action, morale d'autant plus utile que la leçon s'y trouve dissimulée, et que les préceptes y revêtent constamment une forme vivante et concrète ? — Mais, pour que de tous ces exercices se dégage un enseignement vivant, il importe d'amener graduellement nos élèves à réfléchir sur leurs pensées et sur leurs actes, à prendre de plus en plus con-

1. Cf. notre ouvrage sur *la Suggestion.*

science d'eux-mêmes, à se rendre compte, en un mot, des raisons qui doivent leur faire préférer telle ligne de conduite à telle autre. « La recherche directe de la meilleure conduite, écrit encore l'auteur que nous nous plaisons à citer, dans l'exercice de nos moindres résolutions, est l'exercice de la raison le plus salutaire, le plus moralisant. C'est une méthode familière à l'Église. Sachons, comme on l'a dit pour la morale humaine, lui emprunter ses moyens humains. » — Enfin, quand nous aurons habitué l'enfant à discerner clairement le devoir, ou plutôt en même temps que nous travaillons à développer en lui cette habitude, tâchons de lui donner également celle de le pratiquer. Pour cela, « rien ne vaudra la part prise à quelque bonne action, l'aide donnée soit aux camarades, soit à toute autre personne. Il faut que le contact de la vie qui l'entoure soit à tout instant pour l'enfant l'occasion d'un bienfaisant émoi déterminant sans cesse une bienfaisante activité ».

C'est le résumé de tout cet enseignement, épars en quelque sorte et diffus, que la leçon de morale dont nous parlions au début, doit nous offrir. Soutenue alors, et vivifiée par tous les exemples que l'on a recueillis et commentés déjà, elle cesse d'être froide et monotone : elle n'est plus qu'un moyen de se formuler à soi-même, d'une manière claire, précise, et après mûre réflexion, la loi que l'on a appris à connaître et à aimer.

III. — Comme on le voit, nous nous bornons à indiquer les points essentiels sur lesquels il fallait insister. Nous voudrions, en terminant, signaler les écueils que la méthode précédente fait naître très souvent.

Le premier écueil peut venir de notre ardeur même à défendre l'honnête et à enseigner le devoir. En conseillant tout à l'heure aux maîtres de penser toujours à l'éducation morale de leurs élèves, de se proposer avant tout pour but d'en faire des hommes probes et utiles, nous ne leur avons point conseillé de laisser paraître à tout propos leurs préoccupations. C'est que la morale, en définitive, est austère, et nous n'aimons pas à entendre à chaque instant ses leçons. C'est pourquoi le maître qui ne laisse échapper aucune occasion de sermonner ses élèves, qui voit dans tous leurs actes, comme dans tous les textes qu'il commente, matière à considérations édifiantes et à conseils de vertu, ne tardera pas à perdre auprès de ses petits auditeurs toute véritable autorité. Au moindre signe, ils sentiront venir le développement ordinaire; ils se hâteront aussitôt de porter

ailleurs leurs pensées, à moins qu'ils n'aient commencé par sourire. Et, sous ce rapport, les enfants ressemblent simplement à la plupart de leurs maîtres plus âgés : quel est celui d'entre nous qui ne fuit pas comme la pluie ces bons sermonnaires qui ne peuvent nous aborder sans vouloir à tout prix moraliser? Quant à ceux dont le prosélytisme se manifeste, comme celui d'Alceste, par des boutades mordantes et des emportements continus, ils se font moins d'amis encore.

Pour moraliser utilement, il faut donc savoir choisir son heure. Il faut, de plus, toutes les fois qu'on parle de devoir et de vertu, en parler, non comme en se jouant, mais avec sincérité et conviction. Si nos élèves pouvaient supposer que nous remplissons simplement une tâche imposée, que nous ne croyons qu'à demi ce que nous enseignons, que nos actes, chaque jour, peuvent démentir nos paroles, nous ferions naître en eux le doute et non la foi; ils n'auraient plus aucune confiance en leur guide ni en la doctrine qu'il professe; son scepticisme plus ou moins dissimulé est ce qui les frapperait le plus, et peut-être ce qu'ils imiteraient le plus volontiers. A plus forte raison devons-nous blâmer les maîtres, s'il en existe encore, qui, sous le prétexte spécieux que l'enseignement de la morale ne leur est pas confié, n'hésitent point, devant leurs enfants, à le railler comme inutile et depuis longtemps démodé. En agissant ainsi, ils se croient, sans doute, des esprits forts; en réalité, ils ne sont que des sots dangereux.

Ce qui importe, en outre, c'est d'approprier nos leçons à l'âge et à l'intelligence de nos élèves. La morale ne s'enseigne pas à des bébés comme elle s'enseigne à des enfants de quinze ans : la constation est banale, mais combien n'en tiennent aucun compte! Ils n'en tiennent aucun compte certainement, ceux qui soutiennent que, même avec les tout jeunes enfants, on peut et l'on doit parler d'honnête et de devoir pur. Eh bien! non : ce que les tout jeunes enfants trouvent bien et honnête, c'est ce qui leur agrée; ce qu'ils trouvent mal et déshonnête, c'est ce qui leur déplaît; avec eux notre tâche est donc de les amener insensiblement à désirer ce qui est bien, à ne pas désirer ce qui est mal; à les habituer à pratiquer l'un et à fuir l'autre. Plus tard seulement, et peu à peu, nous les amènerons à se rendre compte de l'excellence des habitudes déjà prises, à raisonner leurs actes, à comprendre pourquoi il existe quelque chose de supérieur au plaisir et à l'intérêt, pourquoi le dévoûment et le sacrifice sont louables. Mais vouloir procéder autrement et

devancer la nature, c'est s'évertuer en pure perte, sans profit pour personne.

Ces simples indications nous montrent combien est délicate l'œuvre de l'éducation morale des enfants, et combien, aussi, elle est difficile et complexe. Mais, en revanche, elle offre sur toutes les autres, cet immense avantage de devenir de plus en plus attrayante à mesure qu'on s'y dévoue davantage et qu'on en comprend mieux la portée. (Cf. *l'Inspection de l'enseignement primaire*, p. 263 et suivantes; *l'Inspection académique*, p. 145 et suivantes; *Revue pédagogique*, 1882, T. II, p. 5, et 1896, T. II, p. 484, et Fouillée, *la France au point de vue moral*. Alcan.)

113. — *Comment faut-il enseigner la morale à l'École primaire?*

La réponse à cette question se trouve dans les notes précédentes (sujet 112); on fera bien cependant, avant de la donner, de lire celle de M. Pécaut, dans son ouvrage sur *l'Éducation publique*, p. 69. « Un premier point, dit-il, est arrêté dans mon esprit : *J'enseignerais la morale à part, au lieu de me borner à la répandre dans toutes les parties de l'Instruction*, où elle se volatiserait à force d'être diffuse... Je réserverais pour cet objet le premier quart d'heure de chaque journée. » Quant à la place qu'il convient de réserver dans cet enseignement à l'idée religieuse, « je voudrais, ajoute-t-il, que cette idée fût partout et nulle part; qu'elle fût au commencement, au milieu et à la fin, comme l'âme même de la morale, partout présente et agissante, le plus souvent invisible. Et néanmoins, je ne craindrais pas de prononcer le grand nom de Dieu, du Dieu universel, en qui tout vit, et à qui la personne humaine, celle de l'enfant en particulier, doit son titre d'excellence et sa marque sacrée ». — Beaucoup d'éducateurs pensent comme M. Pécaut. Il sera facile de voir dans quelle mesure cette méthode s'accorde avec celle que nous avons exposée.

114. — *L'enseignement primaire, a-t-on dit, a pour objet l'utile. Apprécier.*

Toute la difficulté est évidemment ici dans la définition du mot : *utile*, qu'il convient, croyons-nous, d'entendre dans son sens le plus large. Or, ce qui est utile au premier chef, l'école devant être l'apprentissage de la vie, c'est de donner à l'enfant l'amour du travail et de l'habituer à tirer le meilleur parti possible des outils de travail qu'il a reçus de la nature : la main, les sens, l'intelligence. — D'où la nécessité d'un enseignement approprié qui fortifie toutes ses facultés. — Ce qui est utile, en second lieu, l'enfant étant destiné à vivre en société, c'est de l'initier « d'une manière prudente, mais résolue, à la réalité contemporaine ». (Cf. sujet 2.) De bonne heure doivent être orientés dans cette direction tous les exercices scolaires : lecture, écriture, histoire, géographie, calcul, etc. — Ce qui est utile, enfin, — et c'est sur ce point qu'il conviendrait d'insister, — c'est d'éveiller le plus possible dans l'âme de

l'enfant l'amour du beau et l'amour du bien, le goût de tout ce qui peut élever son esprit, affermir sa volonté libre, l'éloigner des plaisirs bas et grossiers, en un mot, former en lui la personne morale. (Cf. le sujet suivant, 115, où la même question est examinée à un point de vue plus spécial, celui de l'éducation morale; cf. également sujet 94.)

115. — *En quel sens, dans quelles limites et sous quelles réserves est-il possible d'appliquer à l'enseignement de la morale, dans les Écoles primaires supérieures, le passage suivant de l'Instruction officielle : « L'Enseignement primaire supérieur se reconnaît du premier coup à son caractère franchement pratique et utilitaire. »*

Observations générales.

Le plus sûr moyen de ne point nous égarer dans le commentaire du texte proposé, sera de recourir au document officiel lui-même auquel on nous renvoie.

1. Or, voici ce que nous y lisons : « Quelle population scolaire reçoivent nos écoles primaires? Ce ne sont pas des jeunes gens destinés aux carrières libérales, disposant d'un temps indéfini (?) et venant nous demander une haute culture intellectuelle; ce sont des enfants des classes laborieuses qui auront besoin de bonne heure de se suffire par le travail, et, le plus souvent, par le travail manuel. Ils n'aspirent pas à faire des études classiques. Leur ambition, leur destinée probable, c'est de remplir un de ces nombreux emplois d'ordre moyen que l'agriculture, le commerce, l'industrie, offrent aux travailleurs, avec la perspective d'une position de plus en plus aisée, mais toujours modeste. — S'il en est ainsi, l'école primaire supérieure ne peut qu'orienter ses élèves, du premier jour au dernier, *vers les nécessités de la vie pratique qui les attend*, elle ne détournera pas un instant leur esprit de la poursuite d'une profession; elle se gardera de leur donner des goûts, des habitudes ou des idées qui les éloigneraient du genre de travail auquel ils sont presque tous destinés; elle cherchera à leur faire aimer et honorer leur carrière plutôt qu'à les faire rêver au moyen d'en sortir. — C'est par là que l'enseignement primaire supérieur se distingue nettement de l'enseignement secondaire; *il se connait du premier coup* (?) *à son caractère franchement pratique et utilitaire* : en ce sens général, il est professionnel. Mais il n'en reste pas moins un enseignement véritable, il ne se confond pas

avec l'apprentissage. C'est une école, ce n'est pas un atelier. *Nous y continuerons l'œuvre d'éducation commencée à l'école primaire.* Même pour l'ouvrier, ce n'est pas un luxe déplacé que cette culture de l'esprit qui forme le jugement, le cœur, la volonté, le caractère, c'est-à-dire les forces dont, plus que personne, il aura besoin dans le combat de l'existence. » Quant aux programmes de cet enseignement, ajoute l'auteur de cette instruction officielle, la « préoccupation pratique » qui a présidé à leur rédaction y est visible à chaque page. « Qu'il s'agisse de morale ou d'histoire, de géographie ou de droit usuel, de littérature ou de sciences, on n'a pas visé à faire le plus beau plan d'études possible, *mais bien le plus utile pour une classe déterminée de jeunes gens*, ceux qu'attend une carrière professionnelle, bureau ou atelier, ferme ou magasin. » Si nous avons tenu à reproduire ces longs passages c'est qu'ils sont indispensables à la juste interprétation du sujet qui nous occupe. Nous espérons de plus qu'ils prouveront à tous, combien il importe de lire avec soin les publications qui concernent l'enseignement primaire, s'ils ne veulent pas, un jour d'examen, en être réduits aux généralités vagues et aux développements superflus.

2. Maintenant que l'école primaire supérieure est nettement caractérisée, que nous savons quels élèves elle reçoit et quel but elle poursuit, examinons si, à son enseignement de la morale, comme à tous ses autres enseignements, elle doit imprimer un caractère essentiellement utilitaire et pratique. — La simple lecture du texte nous avertit d'avance par ces mots : *en quel sens*, *dans quelles limites*, *et sous quelles réserves*, que nous ne saurions « du premier coup (!) » répondre par l'affirmative : les termes *pratique* et *utilitaire* peuvent, en effet, donner lieu aux plus fâcheuses interprétations.

Pour beaucoup, est *pratique* cela seul qui est aisément applicable dans les différentes circonstances de la vie, et permet de parvenir sans peine au succès poursuivi. Or, il serait inutile d'insister pour montrer que l'enseignement de la morale ne saurait être pratique en ce sens; car si la morale est souvent le meilleur auxiliaire de l'art de réussir, il faut bien reconnaître que, dans le monde où nous vivons, elle se confond rarement avec lui. — En revanche, si, nous plaçant à un point de vue plus général, nous remarquons que cet enseignement doit nécessairement agir sur la conduite, puisqu'il nous fait mieux connaître la loi de notre activité libre, puisqu'il influe sur nos idées et que nos idées sont des forces, alors il

nous apparaîtra comme l'enseignement pratique par excellence, ses effets se retrouvant partout, et toujours, jusque dans nos déterminations les plus secrètes. Toutefois, ce caractère, il est loin de l'offrir constamment au même degré, et c'est pourquoi l'on distingue ordinairement en lui une partie *théorique* et une partie *pratique* : l'une qui est plus spécialement consacrée à l'examen des principes moraux, l'autre aux applications qu'il faut en faire, suivant les circonstances. A la première appartient l'examen critique des théories que les philosophes défendent; à la seconde, l'exposé de nos devoirs particuliers et leur illustration à l'aide d'exemples probants. Si nous admettons cette distinction qui est, depuis longtemps, consacrée par l'usage, et si nous considérons le terme « pratique » surtout par opposition à *théorique*, le texte proposé prend une signification précise et nous en voyons exactement la portée. Ce qui nous est, avant tout, recommandé, c'est d'écarter impitoyablement de nos leçons toutes les discussions métaphysiques oiseuses, toutes les querelles d'écoles, tous les développements, en un mot, que nos enfants ne peuvent comprendre et dont le seul résultat serait de jeter le trouble dans leurs esprits. Au contraire, toutes les vérités morales incontestables et dont nos élèves ont le pressentiment, doivent être l'objet d'expositions fréquentes et méthodiques, et les maîtres auront recours à tous les moyens les plus propres à les faire connaître, aimer et pratiquer. Sans doute, au sens rigoureux des mots, il n'y a pas plusieurs morales; il n'en est pas moins vrai que, s'il veut être réellement utile, le moraliste doit approprier ses leçons à ceux qui les reçoivent. Chez tous, il s'efforcera de développer l'amour de la justice et de la franchise, la haine de l'injustice et du mensonge. Mais qui donc oserait prétendre qu'il doit tenir absolument le même langage, donner absolument les mêmes conseils en les appuyant des mêmes exemples, à l'enfant du riche et à l'enfant du pauvre, à celui dont l'intelligence est déjà ouverte et à celui qui est ignorant? Si nous voulons que notre enseignement soit réellement pratique, sans jamais cesser, bien entendu, d'être moral, ne perdons jamais de vue quelle profession poursuivent nos élèves, quelles luttes ils auront à soutenir et de quelles armes ils auront besoin.

3. Les remarques précédentes nous aideront à comprendre dans quel sens on peut dire encore, qu'à l'école primaire supérieure, l'enseignement de la morale doit être *utilitaire*. Devons-nous entendre par là avec Épicure, Hobbes et leurs disciples, qu'il faut

enseigner aux élèves la morale de l'intérêt personnel, et leur apprendre uniquement l'art précieux et difficile de se procurer pour la vie entière la plus grande somme de plaisir possible? Nous doutons que cette interprétation soit la bonne, la morale égoïste étant depuis longtemps abandonnée, même par ceux qui prétendent ne demander qu'à l'expérience leur règle de conduite. Nous doutons même qu'on nous conseille d'enseigner dans nos classes la morale qui propose comme guide suprême de nos actions l'intérêt général : une telle morale, en effet, malgré l'habileté de ses défenseurs, nous paraît non seulement fausse dans son principe, mais encore dangereuse dans ses effets lorsqu'elle n'est pas inefficace. A quel enfant, d'ailleurs, pourrait-on persuader que son intérêt se confond toujours avec celui des autres? En existe-t-il même qui comprennent bien ce motif d'action et puissent se rendre compte de sa légitimité relative et de sa portée? La chose est fort douteuse. — Tout autres sont les notions de justice, d'honnêteté, de bienveillance, de charité, de dévoûment : ces notions, tous les enfants les entendent, car elles répondent à des instincts profonds, — héréditaires ou non, peu importe, — qui spontanément les poussent à l'action. C'est dans cette voie, et non dans une autre, que notre enseignement doit être dirigé si nous voulons qu'il soit vraiment moralisateur et, croyons-nous, conforme à l'esprit du programme qui nous est imposé. En effet, la circulaire que nous avons en partie reproduite ne nous avertit-elle pas qu'à l'école primaire supérieure nous devons continuer l'*œuvre d'éducation* commencée à l'école élémentaire; que cette école n'est pas un atelier, et que nous ne saurions considérer comme un luxe toute culture de l'esprit qui tend à former le jugement, le cœur, la volonté et le caractère? C'est donc ici surtout que nous voyons l'utilité des indications contenues dans le texte, et la nécessité de faire de nombreuses réserves sur le sens et la portée du mot *utilitaire*. L'enseignement de la morale sera *utilitaire* dans le sens même où il est *pratique*, c'est-à-dire, que, tout en veillant à former des hommes dans la plus large et la plus haute acception du mot, il restera approprié à l'intelligence et aux besoins de nos élèves. Tout ce qui tend à former un esprit droit, un cœur généreux, une volonté ferme, à donner des habitudes honnêtes et des goûts élevés, n'est-il pas utile au premier chef?

Comme on le voit, très difficile et très complexe, au premier abord, notre sujet s'éclaire et se précise dès qu'on l'analyse avec un peu d'attention, en tenant compte des indications qu'il nous

fournit. Il ne resterait plus, maintenant, qu'à grouper d'une manière méthodique, les différentes idées que nous nous sommes efforcé de mettre en lumière et à donner à notre travail la forme d'une dissertation. Nous nous bornerons à en indiquer les grandes lignes.

Plan du sujet.

1. Caractères généraux de l'enseignement primaire supérieur : Élèves qu'il reçoit et but qu'il poursuit. (Cf. la circulaire officielle du 15 février 1893, citée plus haut.)

2. De l'Enseignement de la morale dans les écoles primaires supérieures. En quel sens, dans quelles limites et sous quelles réserves peut-on dire de cet enseignement qu'il doit avoir un caractère *pratique*?

3. En quel sens, dans quelles limites et sous quelles réserves peut-on dire qu'il doit avoir un caractère utilitaire?

4. Par quels moyens rendrons-nous cet enseignement vraiment utilitaire et pratique? (Sur ce dernier point, cf. notamment les sujets 94 et 114.)

116. — *Discuter cette pensée de J.-J. Rousseau : « La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne faire de mal à personne. »*

Observations et plan du sujet.

I. — Comme beaucoup d'autres jugements de Rousseau, celui-ci peut paraître, au premier abord, paradoxal; mais on risquerait fort de le mal interpréter si l'on n'en cherchait le commentaire dans l'ouvrage même d'où il est tiré. Or, si nous nous reportons à l'*Émile*, il est évident que nous devons l'entendre ainsi : « Il faut amener les enfants à pratiquer la justice et à bien comprendre l'importance de cette vertu, sans se préoccuper de la charité, car ils ne nous suivraient pas. » En voici d'ailleurs les raisons :

La charité, pense Rousseau, est une vertu extrêmement complexe et, par suite, ignorée de l'enfance. « L'aumône, écrit-il, est une action d'homme qui connaît la valeur de ce qu'il donne et le besoin que son semblable en a. L'enfant qui ne connaît rien de cela, ne peut avoir aucun mérite à donner; il donne sans charité, sans bienfaisance. Dans un âge *où le cœur ne sent rien encore*, ces vertus

sont des vertus de singe et de pure imitation. » — En second lieu, n'est-il pas évident que nos enfants comprennent beaucoup plus tôt et beaucoup mieux ce qu'il faut éviter que ce qu'il faut faire? Le sentiment de la justice est inné chez eux et, sous l'influence des circonstances extérieures, il s'y développe avec une rapidité surprenante. Avec quelle énergie indignée ils se révoltent contre ceux qui veulent s'emparer de leurs jouets, qui les accusent de fautes qu'ils n'ont pas commises, qui cherchent à les frapper, à les ridiculiser, à les railler! Or, rien n'est plus facile que de leur faire sentir l'obligation de ne pas faire aux autres ce qu'ils ne veulent pas qu'on leur fasse. Tous ceux qui vivent au milieu des enfants savent combien, entre eux, ils sont, d'ordinaire bons juges, et à quel point l'injustice les blesse : ce sont ces dispositions qu'il faut précisément utiliser et diriger, car c'est sur elles que nous pouvons le plus efficacement agir. — Enfin, n'oublions pas que si l'enfant est naturellement porté à être juste, il est aussi naturellement porté à vouloir dominer, à vouloir imposer sa volonté et même ses caprices aux autres, à s'approprier ce qui lui agrée, à critiquer les défauts et les faiblesses qu'il remarque, à rabaisser ceux qui lui déplaisent. Si, à l'origine, comme le croit Rousseau, l'homme était parfait « sortant des mains de l'auteur de toutes choses », il faut bien reconnaître qu'il ne l'est plus aujourd'hui, même à sa naissance, et que des instincts fâcheux de bonne heure l'entraînent au mal; c'est pourquoi, de bonne heure aussi, il importe de combattre ces instincts. C'est là ce que comprennent admirablement toutes les mères. Écoutez-les lorsqu'elles accompagnent leur tout jeune enfant jusqu'à la porte de l'école : elles lui recommandent, sans doute, d'être obéissant et docile, d'écouter avec attention les leçons de son maître, mais plus souvent encore elles lui recommandent d'être sage et *de ne point faire de mal.* Leur tendresse et leur clairvoyance les font ici se rencontrer avec Rousseau, et cette seule remarque suffirait à prouver la valeur du jugement qui nous occupe.

II. — Mais, après avoir parlé de l'enfance, Rousseau généralise et nous dit que « ne faire de mal à personne est la leçon de morale *la plus importante* à tout âge ». — Remarquons, avant tout, que Rousseau ne dit plus, comme tout à l'heure : *la seule leçon*, mais simplement *la leçon la plus importante.* — Croire que Rousseau ne fait aucun cas de la charité serait se tromper complètement sur sa véritable pensée. Ne nous dit-il pas, au contraire, dans un passage

que nous venons de citer, que « l'aumône est une action d'homme » ? N'est-ce pas lui qui a tracé du précepteur ce beau portrait connu de tous : « Il y a des témoignages d'intérêt et de bienveillance qui sont plus réellement utiles que tous les dons : combien de malheureux ont plus besoin de consolations que d'aumônes !... Déclarez-vous hautement le protecteur de ces malheureux. Soyez juste, humain, bienfaisant. Ne faites pas seulement l'aumône, faites la charité ; les œuvres de miséricorde soulagent plus de maux que l'argent ; aimez les autres et ils vous aimeront ; servez-les et ils vous serviront ; soyez leur frère et ils seront vos enfants ! » Rousseau, il est vrai, ne s'exprime pas toujours ainsi et ses accès de misanthropie sont célèbres, mais il serait injuste d'en exagérer la portée. Voyons donc maintenant quelles raisons l'ont porté à attribuer à nos devoirs de justice une aussi grande importance.

La première, c'est qu'ils sont, de tous, *les plus difficiles à pratiquer*. Ils sont difficiles, d'abord, parce qu'ils sont « sans orientation et au-dessus même de ce plaisir si doux au cœur de l'homme, d'en renvoyer un autre content de nous ». — Ils sont difficiles, en outre, parce qu'ils nous obligent souvent à faire violence à nos intérêts et à nos passions. S'abstenir de toute médisance envers un ennemi que nous haïssons ; rester probe et honnête lorsque la misère nous étreint ; respecter toujours et quand même le bien d'autrui, après avoir été indignement dupé, n'est-ce pas faire preuve de courage et parfois d'un courage héroïque ? Aussi comprenons-nous que Rousseau ait considéré ces vertus comme sublimes.

La seconde raison qui a inspiré Rousseau, c'est que *la plupart des maux dont souffrent les hommes ont incontestablement leur cause dans la violation des devoirs de justice*. Si ces devoirs étaient mieux respectés, l'homicide, le vol, le mensonge seraient beaucoup moins répandus parmi nous. Si la propriété était toujours acquise honorablement, on songerait moins à se révolter contre ceux qui la détiennent ; si les maîtres n'abusaient point de leurs serviteurs, les serviteurs leur seraient plus dévoués... Or, pendant que l'injustice sème de toutes parts des ferments de discorde, la justice, au contraire, rapproche les hommes, les rend confiants les uns envers les autres, les achemine vers la bonté : *on est bien près de s'aimer lorsqu'on n'a plus de raisons de se craindre*. « Oh ! quel bien, s'écrie Rousseau, fait nécessairement à ses semblables celui d'entre eux, s'il en est un, qui ne leur fait jamais de mal ! De quelle intrépidité d'âme, de quelle vigueur de caractère il a besoin pour cela ! Ce

n'est pas en raisonnant sur cette maxime, c'est en tâchant de la pratiquer, qu'on sent combien il est grand et pénible d'y réussir. »

Ces remarques nous paraîtraient beaucoup plus évidentes encore, si nous comprenions bien toute l'étendue de nos devoirs de justice Beaucoup de devoirs, en effet, relèvent de cette vertu que nous considérons d'ordinaire comme devoirs de charité pure. Si nous nous rendions bien compte des liens d'étroite solidarité qui nous unissent les uns aux autres, nous verrions que souvent nous sommes les causes indirectes des maux dont souffrent nos semblables, et que souvent aussi nous devons à leur collaboration plus ou moins anonyme les biens qui nous rendent heureux. Combien s'imaginent parfois être très généreux en donnant leur aumône, qui ne font que payer leur dette envers la société!

III. — Jusqu'ici nous nous sommes borné à expliquer le précepte de Rousseau en mettant en relief les motifs qui le justifient, non complètement, il est vrai, mais en partie; il nous reste à signaler les objections qu'il soulève.

1. Si nous nous plaçons, d'abord, au point de vue pédagogique, nous remarquons bien vite que le premier argument invoqué est sans valeur. Il est faux, en effet, que nos facultés se développent dans l'ordre indiqué par Rousseau. L'enfant, même tout jeune, est déjà un être sensible, intelligent et volontaire; et nous pouvons utilement faire appel à chacun de ces pouvoirs. C'est là un point sur lequel nous avons, ailleurs, plusieurs fois insisté. Ne savons-nous pas combien l'enfant, par nature, est porté à sympathiser avec ceux qui l'entourent et même à leur faire du bien [1]? Que beaucoup de ses prétendues vertus ne soient que des vertus d'imitation, on ne saurait le contester; mais il en est aussi qui ont leur source *dans sa bonté naturelle*; en tous cas, on ne saurait l'habituer trop tôt à accomplir des actes de bienfaisance et même de dévouement. Nos élèves sont destinés à vivre d'abord au milieu de leurs camarades, à vivre plus tard au milieu des hommes : travaillons donc à les rendre sociables en leur apprenant à s'aimer. Or, nous n'atteindrions pas ce but si nous ne leur recommandions que d'être justes. Enfin, un autre défaut du précepte que nous étudions ici, c'est de ne pouvoir s'appliquer à tous les actes de la vie. Je suppose, en effet, que l'on fasse du mal à notre élève : Quelle conduite devra-t-il tenir? Je doute que la leçon de Rousseau suffise à la lui dicter.

1. Voyez Musset, *Une bonne fortune.*

2. Au point de vue social, son précepte soulève également les critiques les plus graves. C'est que, s'il n'y a point de charité sans justice, il ne saurait y avoir davantage de véritable justice sans charité. « *Summum jus*, disaient les anciens, *summa injuria* : à être juste en toute rigueur, on risque d'être injuste. » En effet, celui qui songe uniquement à défendre ses droits et à ne point léser ceux d'autrui, n'est pas le juste tel que la conscience et la raison le conçoivent. C'est là ce qu'avait bien compris Aristote : aussi distingue-t-il, de la justice proprement dite, la justice que tempère la charité et à laquelle on a donné le nom d'équité. « La justice stricte, disait-il, est semblable à une règle de fer qui ne donne qu'une mesure inflexible; l'équité est semblable à la règle de plomb dont se servaient les Lesbiens et qui, se pliant aux accidents de la pierre, en suivait les formes et les contours. » L'équité seule est vraiment humaine, car seule elle nous porte à donner quelque chose de notre cœur pour soulager les grandes souffrances, de notre intelligence pour éclairer les esprits faibles, de notre activité et de notre fortune, pour secourir ceux qui sont dans le besoin. Ainsi envisagée, l'équité n'est donc qu'une justice plus large, plus féconde, vivifiée et ennoblie par l'affection et la sympathie [1]. Aussi est-elle profondément vraie cette parole de Victor Cousin : « Pour être un honnête homme, dans la large acception du mot, il ne suffit pas de n'avoir point fait de mal aux autres, il faut pouvoir se dire : Je leur ai fait du bien. »

Toutes ces objections, d'ailleurs, il semble que Rousseau les ait pressenties. Dans une note de l'*Émile*, nous trouvons les lignes suivantes : « Le précepte de ne jamais nuire à autrui emporte celui de tenir à la société humaine le moins qu'il est possible; car, dans l'état social, le bien de l'un fait nécessairement le mal de l'autre; ce rapport est dans l'essence de la chose, et rien ne saurait le changer. » — Non, ce rapport n'est pas dans l'essence des choses; ce qui est vrai, au contraire, c'est que le bien des uns sert aux bien des autres ; c'est que la société est semblable à un vaste organisme dont toutes les parties sont solidaires. Or, c'est ce sentiment de la solidarité qu'il faut le plus tôt possible faire éclore et développer chez les enfants, car c'est en lui qu'ils puiseront la notion la plus claire et de ce qu'ils se doivent à eux-mêmes et de ce qu'ils doivent à leurs semblables.

1. Voyez nos *Éléments de philosophie scientifique et de philosophie morale*, p. [illegible]5 et suivantes.

117. — « *Dans l'éducation, il s'agit moins de faire faire le bien que d'apprendre à le vouloir et à le faire.* » (*Mme de Rémusat.*) *Expliquer et commenter cette pensée.*

Nous ne saurions mieux faire que d'emprunter à M. Jacoulet le commentaire qu'il fait de ce titre dans son rapport de 1897, publié dans la *Revue pédagogique*. Après avoir reproduit le sujet : « La pensée, nous dit-il, était claire et la matière était riche. — Le plan de la composition était tout tracé : trois points apparaissaient qu'il fallait expliquer d'abord et discuter ensuite : 1° « faire le bien » ; 2° « apprendre à le vouloir » ; 3° « apprendre à le faire.... » L'effort principal devait évidemment porter sur les deux premiers points, le troisième trouvant sa solution dans la pratique quotidienne des maîtres. — Qu'est-ce que faire le bien et qu'est-ce que le vouloir ? Que veut cette doctrine austère qui apparaît dans la pensée de Mme de Rémusat, et, au regard de cette doctrine, que valent les habitudes, les bonnes habitudes, s'entend ? L'une de ces doctrines est-elle exclusive de l'autre, et dans quelle mesure ? Ne peut-on pas les faire concourir toutes les deux à l'éducation, et quelle règle de conduite faut-il tirer pour l'école de ces deux principes en apparence contraires ? Telles étaient les principales questions qui devaient se présenter à l'esprit.... et auxquelles il fallait répondre.... Certes, en disant qu'il importe plus « d'apprendre à vouloir le bien que de le faire », Mme de Rémusat assigne à l'éducation une noble fin. C'est la doctrine kantienne. Faire le bien parce que c'est le bien, accomplir son devoir parce que c'est le devoir, « obéir à la loi par respect pour la loi », mettre à la base de toutes nos actions un acte de ce que Kant appelle la « bonne volonté agissante et dégagée de tout alliage impur, toute cette théorie de l'impératif catégorique » encore qu'on puisse lui opposer et peut-être lui préférer la doctrine plus humaine d'Aristote, suivant lequel « l'homme vertueux est celui qui accomplit avec plaisir des actes de vertu », toute cette théorie renferme une conception très haute du devoir et comme un idéal de perfection dont tous les hommes doivent tendre à se rapprocher. Mais enfin, pour belle et noble qu'elle soit, cette conception du devoir est, avant tout, une théorie philosophique, et l'idéal qn'elle nous propose est si élevé que la plupart d'entre nous ne peuvent que désespérer d'y atteindre. Cette loi ne serait-elle pas l'une de celles dont Kant nous dit lui-même qu'elles sont suspendues « entre le ciel et la terre » et par conséquent à peu près inaccessibles aux hommes ? Et si cela est vrai pour les hommes, combien, à plus forte raison, cela n'est-il pas vrai pour les enfants ? Car enfin, quelque admiration que nous éprouvions pour la théorie kantienne, il faut bien que nous, instituteurs, nous la fassions descendre sur la terre, et que nous lui demandions de quel secours elle peut être dans la pratique de l'École. » C'est pourquoi l'on aurait tort de s'en remettre à la toute puissance de « l'impératif catégorique » et de condamner l'éducation qui consiste à « faire le bien », c'est-à-dire à donner de bonnes habitudes aux enfants. Ce serait, d'ailleurs ici, oublier deux choses : « la première que Mme de Rémusat n'a pas dit qu'il n'importe pas « de faire le bien », mais que cela importe moins que « d'apprendre à le vouloir », et la seconde que les habitudes, les bonnes habitudes, ne s'acquièrent pas sans qu'il y ait exercice de la volonté, sans qu'il y ait effort, sans qu'il y ait une victoire, grande ou petite, remportée par la « bonne volonté » sur la volonté « inférieure et passionnelle ».

(Pour plus de détails, cf. le plan qui a été publié de ce sujet dans la *Revue de l'Enseignement primaire* 1896-97, p. 591, et la copie qui a été classée première à l'examen de l'Inspection primaire, même Revue, et même année, p. 797.)

118. — *De la responsabilité morale. — Moyens d'en inspirer le sentiment vif à des enfants.*

Plan du sujet.

I. — 1. *Conditions de la responsabilité.* — Est responsable tout être qui est soumis à la loi du devoir et connaît cette loi; qui a conscience de sa puissance d'agir librement sur lui et hors de lui, sur les personnes et les choses; qui, en reconnaissant que telle chose est son œuvre, sent qu'il doit en rendre compte, en *répondre*, l'expliquer et la justifier à ses yeux et aux yeux de tout être intelligent et raisonnable; qui, enfin, ne peut pas ne pas avouer, au moins mentalement, qu'il mérite une récompense s'il a fait le bien, qu'il doit être puni s'il a fait le mal. Le sentiment de notre responsabilité implique donc à la fois l'existence d'une loi qui s'impose à la volonté, la connaissance et le respect de cette loi, la liberté de s'y soumettre ou de la transgresser.

2. Tout ce qui affaiblit la conscience et la liberté tend donc à diminuer la responsabilité. Remarquons cependant que nous pouvons être responsables sans avoir *actuellement* le sentiment de notre responsabilité, et c'est ce qui arrive lorsque nous avons, par notre faute, étouffé en nous la conscience ou enchaîné la volonté. Dans l'ivresse, par exemple, l'homme agit sans discernement, et pourtant il est coupable de s'être mis dans cet état : l'ignorant et l'étourdi qui violent la loi du devoir sont coupables si, — le pouvant, — ils n'ont rien fait pour s'instruire et se corriger ; sont coupables également tous ceux qui ont pris l'habitude de céder au vice et en sont arrivés peu à peu à étouffer en eux la voix de la conscience et à perdre le sentiment de leur responsabilité. Ce sont là des considérations sur lesquelles il était d'autant plus important d'insister, que la connaissance des causes qui émoussent le sentiment moral est tout aussi nécessaire que celle des causes qui l'affinent et le développent.

II. — La connaissance de ces causes nous indique maintenant quelle méthode nous devons suivre pour agir d'une manière efficace sur l'esprit des enfants.

1. Avec les plus jeunes d'entre eux, le meilleur moyen à prendre, pourvu qu'on n'en abuse pas, est encore celui que préconise Rousseau : *Amener l'enfant à réfléchir lui-même sur les conséquences*

naturelles de ses actes. Il faut que l'enfant en arrive à penser que s'il souffre pour telle action, que s'il est puni par ses maîtres, c'est qu'il aurait *pu*, c'est qu'il aurait *dû* se conduire autrement. Veillons donc à ce que son expérience personnelle le porte naturellement à se considérer comme la vraie cause des résultats agréables ou fâcheux de ses actes et à ne point accuser autrui. Toutefois, lorsque nous voyons s'éveiller et s'affirmer le sentiment de la responsabilité, gardons-nous d'appeler uniquement l'attention de nos élèves sur l'intérêt qu'il y a pour eux de suivre telle ligne de conduite déterminée; il est bon déjà de leur parler du devoir. Que les enfants apprennent le plus tôt possible que l'intérêt n'est pas tout dans la vie, ils éviteront ainsi bien des déceptions.

2. Lorsque l'enfant grandit, il faut s'adresser d'une manière plus directe à son intelligence en surveillant, et en redressant au besoin, les jugements qu'il porte sur la conduite des autres et sur la sienne. Tous ceux qui ont vécu quelque temps au milieu des élèves, savent que s'ils en arrivent très vite à sentir leur responsabilité, ils en arrivent plus vite encore à exagérer la responsabilité des autres. Or, cette disposition sera pour le maître, s'il veut l'utiliser, d'un puissant secours, car elle lui permettra de donner aux enfants une saine notion de la solidarité humaine, sans laquelle ils ne pourraient apprécier exactement leur responsabilité. Celui qui sait bien ce qu'il doit aux autres, sait mieux ce qu'il se doit à lui-même. Pour atteindre ce but, mille moyens sont à notre disposition, tous excellents, si nous savons en user au moment opportun. Ce sont d'abord tous les incidents de la classe, appréciés soit par le maître, soit par les élèves : ce sont les devoirs et les leçons commentés en commun. Quel précieux enseignement peuvent nous donner une fable, une page d'histoire bien expliquée, une promenade bien conduite!

C. Lorsque nous avons affaire à des élèves plus âgés, habitués à la réflexion, déjà instruits, il faut parler un langage plus élevé : ne craignons pas d'en appeler directement à leur raison, au sentiment de leur dignité personnelle, ni de leur expliquer les vrais caractères du devoir.

3. Enfin, pour que toutes ces leçons portent leurs fruits, il est nécessaire de mettre en quelque sorte nos enfants à l'épreuve, en laissant de plus en plus le champ libre à leur initiative privée. Ils prendront ainsi une conscience plus nette de leur puissance d'agir; ils comprendront mieux la part qui leur revient dans les événements auxquels ils sont mêlés; ils acquerront l'habitude de réfléchir avant

d'agir et de se juger équitablement; ils apprendront, enfin, — ce qui est de la plus haute importance, — à ne jamais décliner lâchement les responsabilités.

A ces moyens directs s'en ajoutent d'autres qui nous sont indiqués par l'analyse du début. Nous avons vu que des causes nombreuses contribuent à étouffer en nous le sentiment du devoir; or, ce sont ces causes qu'il faut combattre en mettant en garde nos enfants contre les mauvaises habitudes, la paresse, le vice, etc..

III. — Pour mieux mettre en relief les avantages de cette méthode, on pourrait en faire la contre-épreuve en montrant les dangers de la méthode contraire qui consiste à ne laisser aux enfants aucune responsabilité; à agir même souvent pour eux; — on sait par expérience ce que vaut « cet élevage en serre chaude », rarement pratiqué dans nos écoles, heureusement, mais souvent pratiqué dans les familles. On veut éviter aux enfants toute peine, même légère, et on leur prépare des déceptions de toutes sortes; on veille à ce qu'ils ne soupçonnent même pas le mal et on les livre plus tard, sans défense, à toutes les tentations; on en veut faire des hommes et on n'en fait que des poupées. (Cf. nos *Éléments de philosophie scientifique*, p. 216.)

119. — *De la neutralité à l'école.*

Cf. sur ce sujet d'autant plus délicat et difficile à traiter qu'il est obscurci chaque jour par une foule de préjugés et de sophismes : *Morale et éducation*, ch. x, p. 151.

120. — « *Celui-là comprendra toujours bien ses devoirs qui se rendra compte des liens d'étroite solidarité qui l'unissent à ses semblables.* » *Apprécier ce jugement et montrer quelle en est la portée, au point de vue de l'éducation.*

Observations générales et plan du sujet.

I. — Étant donné le texte, notre premier soin doit être évidemment de nous faire une idée nette de la solidarité humaine et des conséquences qu'elle entraîne. Or, pour bien comprendre cette solidarité, il suffit de songer à l'impossibilité où nous sommes de nous passer les uns des autres. Lorsque l'homme est uni à ses

semblables, il a une puissance presque illimitée. L'asservissement des forces hostiles de la nature, la science, l'art, l'industrie, tout ce qui rend la vie moins méchante et plus digne d'être vécue, tout est dû à la mise en commun des efforts de tous. Au contraire, quand il est abandonné à lui-même, l'homme ne peut rien ou presque rien. « Sans le travail accompli avant sa naissance, il serait réellement l'être misérable dont parle l'auteur latin, *jeté nu*, *sur la terre nue*; et s'il lui était possible d'isoler absolument son existence de celle de ses semblables, il redeviendrait bientôt cet être misérable; il ressemblerait à ce matelot oublié dans une île et qui était retombé à l'état sauvage, ayant perdu jusqu'à l'usage de la langue maternelle. L'homme ne peut même pas se concevoir en dehors de l'idée de cité. C'est en ce sens qu'Aristote a pu dire : « L'homme est un animal politique. »

Quant aux conséquences de cette loi de la solidarité, la logique nous les indique. Si nous devons à nos semblables la plupart des biens dont nous jouissons, notre reconnaissance envers eux ne saurait être inférieure aux services qu'ils nous ont rendus. Or, quels sont ceux qui nous ont rendu les plus importants services? Ce sont nos parents, d'abord; ce sont, ensuite, nos maîtres, nos amis, ceux qui ont le plus directement contribué à faire de nous ce que nous sommes, en développant les quelques qualités que nous pouvions avoir; ce sont encore nos ancêtres, puis nos concitoyens, dont les efforts ont rendu notre nation grande et prospère; ce sont, enfin, tous ceux qui peinent ou qui ont peiné pour accroître le capital social dont nous bénéficions aujourd'hui. Bien connaître le grand principe de la solidarité, c'est donc connaître quelle est l'étendue de ses dettes et quels sont les titres légitimes de ses créanciers. On s'explique maintenant l'importance accordée de nos jours à l'idée de solidarité que l'on cherche à substituer à celles de charité et de fraternité. La charité et la fraternité sont surtout des élans du cœur, des impulsions spontanées, qui, d'une manière presque instinctive, poussant l'homme vers l'homme, l'excitent au dévouement, à l'héroïsme, au sacrifice. Ce sont les plus beaux des sentiments, mais ce ne sont que des sentiments. Si la solidarité ne les remplace pas, elle les précise; elle y ajoute la lumière scientifique, la connaissance réfléchie des obligations sociales; elle donne à ces obligations « le caractère rigoureux d'une dette; elle détermine exactement (?) le montant de celle-ci; elle nous indique les moyens de l'acquitter, au moins en partie ».

Ainsi compris, le principe de solidarité n'exclut, comme on le voit, aucun des sentiments généreux du cœur humain; il les régularise simplement et les guide, et par là même, il les rend plus féconds. C'est qu'il est impossible d'analyser d'un peu près l'idée de solidarité sans en faire sortir celle de fraternité et celle de charité. S'il est vrai qu'au point de vue physique, non moins qu'au point de vue intellectuel et moral, nous relevons les uns des autres, s'il est vrai, suivant l'expression d'Aristote, que tous les hommes sont « une même substance en des individus distincts », que les mêmes pensées générales éclairent leur intelligence, que les mêmes sentiments généreux font battre leur cœur, n'est-il pas vrai comme le proclament nos ancêtres de la Révolution, qu'ils sont *frères* dans la plus large acception du mot : Or, la fraternité ne se conçoit pas sans la charité, c'est-à-dire sans l'amour. Qui dit solidarité, dit surtout justice; qui dit charité, dit surtout bienveillance et bienfaisance, sacrifice, dévouement, abnégation de soi. Or, ce sont ces deux termes qu'il ne faut séparer jamais si l'on ne veut s'exposer à ne remplir ses devoirs qu'à demi. (Cf. ***Morale et éducation*** : Le solidarisme.)

Ce sont là des vérités capitales sur lesquelles il importe d'insister avec d'autant plus de soin que toute autre interprétation du principe de solidarité est fausse au point de vue scientifique et dangereuse au point de vue moral et social. En effet, tel que nous l'avons défini, le principe de solidarité est l'irréconciliable ennemi de l'égoïsme et l'auxiliaire le plus sûr du progrès; conçu d'une manière plus étroite, au contraire, il peut servir d'excuse aux plus fâcheux préjugés, quelquefois même de justification aux pires injustices. Dans le premier cas, c'est lui qui pousse les hommes aux associations généreuses et dont l'unique but est le bien de tous; dans le second, c'est lui qui inspire toutes les associations privées, où le bien général est sacrifié au bien de quelques particuliers. Nous avons, d'un côté, toutes les sociétés de secours mutuels, toutes les sociétés amicales, toutes les œuvres de bienfaisance où l'homme est protégé parce qu'il mérite de l'être, où il est secouru, par cela seul qu'il est homme et malheureux; nous avons, de l'autre, toutes ces coteries où l'on ne s'intéresse qu'aux siens, où les « chers camarades » sont seuls accueillis à bras ouverts, les autres étant ennemis qu'il faut combattre, où l'on cherche moins, en un mot, à remplir son devoir qu'à servir son intérêt, en se faisant des clients.

II. — La deuxième question qui nous est posée trouve naturellement sa réponse dans les analyses qui précèdent.

Remarquons, d'abord, que nulle notion n'est plus facile à inculquer à des enfants que celle de la solidarité. De très bonne heure, en effet, ils constatent, pour peu que l'on prenne soin de les faire réfléchir, le besoin qu'ils ont d'autrui. Ce qu'ils comprennent, en premier lieu, c'est que les plus grands biens dont ils jouissent viennent de leurs parents; aussi se groupent-ils autour d'eux au moindre danger, comme des poussins près de leur mère. Ce qu'ils comprennent très vite encore, c'est qu'ils doivent se montrer justes et bienveillants envers leurs camarades de chaque jour, car les heures sans eux seraient bien monotones et la plupart des jeux et des plaisirs supprimés. Plus tard, à mesure que leur intelligence s'ouvre et que leur jugement se forme, ils se rendent compte peu à peu des services que leur rendent aussi tous ceux qui veillent à leur sécurité et concourent à leur bien-être. Enfin, le raisonnement est promptement achevé qui leur permet d'apercevoir que nous collaborons à une même œuvre et qu'au siècle où nous sommes, suivant le mot du poète, « nul ne peut se vanter de se passer des hommes ». Or, le jour où l'enfant est convaincu de cette loi sociale, où il s'est fait une idée un peu ne:te de la famille, de l'école, de la patrie, de l'humanité, ce jour-là, il commence à entrevoir clairement ce qu'il se doit à lui-même et ce qu'il doit aux autres; dans quelle mesure, et pour qui, de préférence, il faut à l'occasion se dévouer. Cette morale dégagée des faits s'impose avec d'autant plus de force à l'esprit, qu'elle reçoit à chaque instant le contrôle de l'expérience et l'approbation de la raison.

Mais lorsque le maître a atteint ce résultat, sa tâche est loin d'être achevée. Il a fait comprendre aux enfants ce qu'est le grand principe de la solidarité humaine, il reste à le lui faire appliquer. C'est alors que l'on peut juger vraiment ce qu'il vaut comme éducateur. Nulle règle absolue ne peut être, il est vrai, formulée sur ce point. Toutefois, celui-là aura le mieux rempli sa mission, qui, par des moyens efficaces, aura su rendre ses élèves plus dociles, plus respectueux, plus reconnaissants envers leurs parents, plus bienveillants envers leurs camarades, plus pitoyables aux malheureux, plus dévoués à leur pays, plus convaincus, en un mot, de la dette immense qu'ils ont contractée envers tous ceux qui ont contribué au bonheur de l'humanité, dans le présent et dans le passé.

III. — De la simple méditation du texte, sortent donc, une à une, et d'une manière logique, toutes les idées essentielles que comporte le sujet. Il faudrait maintenant les exposer avec méthode, ce que l'on pourrait faire peut-être, en les ordonnant ainsi :

1. *De la solidarité humaine.* — *a*) Faits précis qui prouvent cette solidarité.

b) Sa vraie nature. Elle implique à la fois la fraternité et la charité.

c) Idées fausses que trop souvent l'on s'en fait.

2. *Conséquences du principe de la solidarité.* — Plus les liens qui nous unissent à nos semblables sont étroits, plus notre dette est grande, et, par suite, plus nos devoirs sont rigoureux. Le prouver en passant successivement en revue : *a*) la famille ; *b*) l'école ; *c*) l'atelier ; *d*) la patrie ; *e*) l'humanité.

3. *Applications de ce principe à l'éducation.* — *a*) Nul principe n'est mieux compris des enfants. Sa supériorité sur le principe du devoir pur.

b) Moyens d'amener les enfants à pratiquer la solidarité.

c) Conclusion.

(Parmi les nombreux ouvrages qui ont été écrits sur la solidarité, cf. spécialement : *la Solidarité morale*, de Marion (Paris, F. Alcan) ; — *la Cité moderne*, de J. Izoulet (Paris, F. Alcan) ; — *Morale et Éducation*, de P. F. Thomas, ch. IV (Paris, F. Alcan) ; — *Solidarité*, de Léon Bourgeois ; — *l'Éducation et la démocratie*, de Payot ; — *Discours prononcés au Concours général*, 1897, par A. Rambaud et E. Petit ; et, enfin, les œuvres de celui qui a inspiré tous les écrivains précédents et qu'aucun peut-être n'a surpassé, P. Leroux.)

121. — *De la tolérance et de son principe. — Quelles sont les conséquences pédagogiques qu'on en peut tirer.*

Idées à développer.

I. — « Toute la dignité de l'homme, a dit Pascal, est dans la pensée ; » le premier devoir de chacun de nous est donc « de travailler à bien penser », c'est-à-dire à découvrir la vérité ; le second de la traduire et de la défendre quand la conscience nous l'ordonne. — Nos pensées et nos croyances représentent ce qu'il y a en nous de plus intime, de plus profond et de plus sacré ; c'est pourquoi nous y tenons parfois plus qu'à la vie, c'est pourquoi elles ont droit, comme notre personne même, au respect de tous. Je dois être libre d'admettre et de propager les vérités que j'ai découvertes dans le

domaine de la science ou de la philosophie; je dois être libre de défendre les opinions politiques et religieuses que je crois les meilleures. Mon droit ici ne saurait avoir d'autres limites que le droit même de mes semblables. C'est ce droit qui a été proclamé par l'assemblée Constituante lorsqu'elle a décrété que « nul ne pourra être poursuivi pour ses opinions politiques ou religieuses si leur manifestation ne trouble point l'ordre public établi par la loi ». — Or, c'est précisément le devoir, non seulement de supporter mais de respecter dans ses paroles et dans ses actes la foi professée par autrui, que l'on nomme la tolérance. Ce devoir est le corollaire du plus auguste de nos droits : la liberté de conscience.

II. — 1. Ce n'est donc ni dans l'intérêt, ni dans le sentiment, mais bien dans le caractère sacré de la personne humaine, qu'il faut chercher le vrai fondement philosophique de la tolérance; celle-ci ne saurait être considérée ni comme une simple mesure de prudence, ni comme une marque de bienveillance et de charité, mais bien comme un devoir de stricte justice. Aussi s'explique-t-on que le terme de tolérance ait été jugé impropre. « La liberté la plus illimitée de religion, dit Mirabeau, est à mes yeux un droit si sacré, que le mot tolérance qui voudrait l'exprimer me paraît en quelque sorte tyrannique, puisque l'autorité qui tolère pourrait ne pas tolérer. » M. Renouvier est du même avis : « Ce devoir, écrit-il, est très mal appelé tolérance, car il est stricte justice et obligation entière. »

2. Remarquons maintenant que si la tolérance n'emprunte pas à l'intérêt son caractère obligatoire, elle n'en est pas moins l'une des vertus les plus utiles à l'individu et à la société : *a*) en permettant aux opinions de librement se produire, nous ménageons aux autres, et nous ménageons à nous-mêmes des occasions de nous instruire, de contrôler nos croyances, de corriger bien des erreurs : la tolérance nous aide ainsi à découvrir la vérité; *b*) Voltaire ajoute qu'elle nous aide, en outre, à maintenir dans la société la paix et la concorde, qu'elle est même le seul moyen que nous ayons d'établir entre les hommes une véritable fraternité. « Puisqu'il est impossible, dit-il, de les réunir dans les mêmes opinions, il faut leur apprendre à traiter comme leurs frères ceux qui ont des opinions contraires aux leurs. Ne cherchez point à gêner les cœurs et tous les cœurs seront à vous. »

III. — 1. Nul devoir ne paraît donc mieux établi que celui d'être tolérant et cependant nul n'a été et nul, peut-être, n'est encore aussi

constamment violé. C'est parce qu'il est méconnu que, dans l'antiquité, Socrate est condamné à boire la ciguë; qu'au moyen âge, éclatent les guerres de religion; que, dans les temps modernes, Descartes doit renoncer à la publication de son *Traité du monde*; que, de nos jours, sont si nombreuses les petites églises d'où l'on s'anathématise mutuellement, au grand scandale de la raison.

2. L'histoire nous a depuis longtemps appris ce que produit l'intolérance lorsqu'elle est au service du pouvoir. Elle aigrit les esprits, fausse les consciences, émousse les bonnes volontés, développe la servilité et favorise l'hypocrisie, jusqu'au jour où, par de justes représailles, les intolérants sont victimes eux-mêmes de leur intolérance. — L'intolérance des partis politiques ou religieux est, au sein de l'État, plus fâcheuse encore car elle nous divise en fractions de plus en plus infimes, suscite la discorde, rend toute majorité sérieuse impossible, et impossible également tout progrès durable.

3. Et quelles sont les causes de ce défaut? Notre orgueil, notre manque de justice et de charité, et notre ignorance des hommes. Beaucoup attaquent l'erreur avec tant de mauvaise grâce et de hautaine arrogance, qu'ils ne réussissent qu'à la faire aimer.

IV. — S'il en est ainsi, il n'est pas un citoyen à qui ces raisons ne doivent s'imposer et qui ne doive lutter contre l'intolérance; toutefois, cette tâche incombe à l'instituteur plus qu'à tout autre. Comment pourra-t-il la remplir? C'est là ce que résume heureusement l'un de nos maîtres : Pour être sûr de ne heurter jamais les croyances de ses enfants, l'instituteur doit pratiquer la plus sincère neutralité; dès lors, « qu'il s'abstienne, quoiqu'il lui en coûte, de toute propagande religieuse ou irréligieuse. Qu'il se garde de peser d'aucune sorte, catholique, sur la conscience des élèves protestants; protestant, sur la conscience des catholiques; simple déiste ou libre penseur, sur la conscience des uns ou des autres; car celui qui aime loyalement la liberté de la pensée s'interdit jusqu'à ces sourires et jusqu'à ces insinuations où se dissimule avec hypocrisie l'intolérance même que ses principes désavouent. Il reprend sévèrement à l'occasion les petits sots qui se moquent des croyances de leurs camarades et qui les provoquent à cette lâcheté qu'on appelle le respect humain. Il se défend sur toute chose d'imposer comme livre scolaire ou seulement de prêter aux enfants des ouvrages injurieux pour les dogmes qu'on leur a enseignés.

Ce n'est pas assez : il emprunte à l'histoire la peinture des fléaux que l'intolérance a toujours déchaînés sur les peuples. Les excès de la Terreur ne le trouvent pas plus indulgent que la Sainte-Barthélemy. Partout, dans toutes les sectes, et sous tous les masques, il réprime et flétrit la violence. Il montre, en revanche, et fait sentir à nos petits français, par des récits, par des lectures, par des raisonnements familiers, et surtout par son émotion, que rien n'est beau comme la communion des âmes dans le droit et dans la bonté réciproques. Que dire de plus? il cherche à faire de sa modeste école ce que nous voudrions tous que fût notre patrie : « un lieu consacré où cessent les disputes, où l'égalité règne sous une juste discipline, où un régime commun et de communs efforts engendrent cette tolérance et cette sympathie mutuelles qui, sur les bancs de l'école, font la bonne et sérieuse camaraderie, et qui plus tard, entre les citoyens, font la véritable fraternité. » (H. Dereux.)

122. — *De la politesse. Ses formes. Son utilité.*

Idées à développer.

I. — La politesse est la forme la plus aimable de la tolérance, disons mieux, de toutes les vertus sociales. Elle consiste dans une façon délicate de penser et d'agir, « dans une certaine attention à faire que, par nos paroles et par nos manières, les autres soient contents de nous et d'eux-mêmes. » (La Bruyère.) « Cette qualité, dit M. Legouvé, qui en fait une judicieuse analyse, tient au cœur par la bienveillance, à l'esprit par le tact, au corps par la grâce et prend tour à tour, selon les circonstances, les noms variés et toujours charmants d'urbanité, d'affabilité, de courtoisie, de déférence et de respect. C'est elle, ajoute-t-il, qui nous apprend à tenir compte, dans les relations sociales, de l'âge, du sexe et du rang; à écouter patiemment l'opinion d'autrui, et à attendre plus patiemment encore le moment de produire la sienne; à pousser la crainte d'offenser jusqu'à l'héroïsme, en sachant supporter même un ennuyeux, et le désir d'être agréable jusqu'à la charité, en dissimulant les vérités pénibles sous une forme qui les adoucisse. »

II. — Cette analyse nous montre bien les deux aspects sous lesquels nous devons envisager la politesse pour l'apprécier justement. Il faut considérer, d'abord, l'intention et les sentiments qui l'inspi-

rent; il faut considérer, ensuite, la forme ou l'expression qui sert à les traduire. Aussi les moralistes distinguent-ils d'ordinaire, non sans raison, la politesse de l'esprit et du cœur, et la politesse des manières.

La politesse de l'esprit n'a pas plus besoin d'être défendue que la bonté elle-même, avec laquelle elle se confond. — Quant à la politesse des manières, si parfois elle est moins appréciée, c'est qu'on en méconnaît l'importance. Or, n'est-il pas évident, en premier lieu, qu'elle est l'accompagnement naturel et indispensable de la bienveillance? Celle-ci, en effet, doit se traduire au dehors par des signes, sinon elle ne peut avoir toute son efficacité.

En second lieu, la politesse extérieure offre l'immense avantage de rehausser le mérite et de rendre aimable la vertu. « Avec de la vertu, de la capacité, et une bonne conduite, remarque judicieusement La Bruyère, on peut être insupportable. Les manières polies donnent cours au mérite et le rendent agréable, et il faudrait avoir de bien éminentes qualités pour se soutenir sans politesse. »

Sans la politesse, les relations sociales, souvent si difficiles, deviendraient plus difficiles encore; plus nombreux seraient les froissements d'amour-propre et les querelles qui divisent. Grâce à elle, bien des angles sont émoussés, bien des difficultés supprimées, car « elle est l'art de concilier avec agrément ce que nous devons aux autres et ce que nous nous devons à nous-mêmes ». (Mme de Saint-Lambert.)

Enfin, il est permis de soutenir, sans paradoxe, que l'habitude de la politesse extérieure peut avoir sur l'esprit l'influence la plus heureuse. L'effort qu'elle exige parfois de nous n'est-il pas une première victoire remportée sur nos passions? — De plus, agir de telle sorte que nos paroles, nos gestes, toute notre conduite manifestent la bienveillance et la bonté, n'est-ce pas travailler, en quelque sorte, à devenir bons et bienveillants? N'oublions pas, en effet, que si les attitudes du corps tendent à se régler sur les dispositions de l'esprit, les dispositions de l'esprit tendent également à se modifier suivant les attitudes du corps. « Il ne faut pas se méconnaître, dit Pascal; nous sommes automates autant qu'esprit; et de là vient que l'instrument par lequel se fait la persuasion n'est pas la seule démonstration. La coutume fait nos preuves les plus fortes et les plus crues; elle entraîne l'automate qui entraîne l'esprit sans qu'il y pense. »

III. — Si telle est l'importance de la politesse, tant au point de vue moral qu'au point de vue social, la négliger à l'école primaire serait donc manquer à son devoir. On reproche quelquefois à nos enfants d'en ignorer ou, tout au moins, d'en mépriser les règles les plus élémentaires; veillons à ce que cette critique ne puisse plus leur être justement adressée. Qu'il existe certains usages de politesse d'une puérilité un peu niaise, tout le monde en convient : sur ceux-là que l'on s'abstienne d'insister; — que les bonnes manières ne soient pas toujours l'expression d'un esprit droit et d'un cœur sincère, tout le monde en convient encore; mais tout le monde aussi doit convenir qu'il ne suffit pas d'agir en rustre pour prouver qu'on est un homme honnête. — Donc, que nos enfants soient bien élevés, qu'ils aient même le culte de la politesse, et ils y trouveront profit. — Or, l'apprentissage de cette vertu doit se faire, chaque jour, sous l'influence discrète de l'exemple et des conseils du maître. Que chacun se rappelle ici, d'ailleurs, de quelle façon il procède avec ses élèves et les résultats qu'il a obtenus : le simple récit de ses observations personnelles, sera plus intéressant que toutes les remarques des livres. — Pour nous, nous pensons avec l'un des éducateurs les plus éclairés de notre temps, que l'on risquerait bien rarement de se tromper si l'on jugeait de la valeur d'un maître, d'après la politesse des enfants qui lui sont confiés.

123. — *Importance de l'exemple dans l'Enseignement de la morale en général. Insister particulièrement sur cette pensée d'un moraliste contemporain : « La leçon n'est qu'un avis, l'exemple est un modèle. »*

Cf. sur ce sujet une très intéressante étude de M. Canaby, parue dans la *Revue de l'enseignement primaire* (1892-1894), p. 694; cf. également les sujets 37 38 et 39.

124. — *On recommande aux instituteurs et aux institutrices, pour l'édification morale de leurs élèves, d'emprunter des exemples à l'histoire et à la poésie. Quels sont les avantages de cette méthode? Ne présente-t-elle pas des dangers? Qu'est-ce que l'instituteur et l'institutrice doivent y ajouter?*

S'il est vrai qu'un enseignement purement didactique ne saurait convenir à des enfants, incapables de bien comprendre les notions abstraites du droit et

du devoir, on a donc raison de recommander aux maîtres d'emprunter des exemples à l'histoire et à la poésie : c'est leur recommander de se conformer à la logique des choses et de procéder du concret à l'abstrait. Les avantages de cette méthode ont été maintes fois signalés déjà. (Cf. sujets 54 et 55 ; cf. surtout *l'Éducation des sentiments*, ch. XXI : Du culte des grands hommes). — On nous demande maintenant, si elle ne présente pas des dangers ? — Oui, sans doute, elle en présente, comme les meilleures choses du monde, si elle est entre des mains malhabiles et si l'instituteur ne recourt à aucun autre moyen pour moraliser ses élèves. — Remarquons, toutefois, qu'en lui recommandant d'emprunter des exemples à l'histoire, on ne lui recommande pas de compter uniquement sur eux pour atteindre le but qu'il poursuit. Les deux principaux dangers de cette méthode employée d'une manière étroite et exclusive, sont de n'offrir, en général, que des modèles « trop éloignés du commun », et de ne pas munir l'esprit des préceptes dont il a absolument besoin dans la vie. Il est donc indispensable d'ajouter aux exemples tirés de l'histoire et de la poésie, les exemples que nous offrent les événements de chaque jour; il est indispensable, en second lieu, de dégager de tous ces exemples la règle de conduite qui se traduira par une maxime dont la mémoire gardera le souvenir ; il est indispensable, enfin, d'habituer les enfants à se déterminer par eux-mêmes suivant les circonstances où ils se trouvent placés.

125. — *Beaucoup de moralistes nous disent, avec Kant, que l'honnête homme est celui qui fait uniquement son devoir par respect pour le devoir; — d'autre part, on nous recommande de donner à notre enseignement, dans les écoles primaires, un caractère utilitaire et pratique : Comment concilier cette affirmation et ce conseil?*

Cf. pour le développement : 1° les sujets 113, 114 et 115 où se trouvent indiqués les vrais caractères que doit avoir l'enseignement primaire et la méthode à suivre dans l'enseignement de la morale; 2° le sujet 117 où se trouve reproduite l'appréciation de M. Jacoulet sur la morale de Kant; 3° le chapitre qui est consacré, dans *Morale et Éducation*, aux rapports du devoir et de l'intérêt.

126. — *Est-il vrai, comme on l'a prétendu, qu'éveiller le sentiment du beau chez les enfants est encore le meilleur moyen de leur faire aimer le bien, et que la véritable morale à leur enseigner est la morale esthétique?*

Cf. pour le développement : 1° le sujet 24 où nous avons étudié le rôle de l'éducation esthétique dans l'enseignement primaire; 2° dans *Morale et Éducation*, le chapitre où cette question est traitée et où sont indiquées les principales sources à consulter.

127. — *Comment peut et doit se faire à l'École primaire supérieure l'éducation politique du citoyen?*

Idées à développer.

On conçoit que nulle part l'éducation civique des jeunes générations n'a autant d'importance que dans une démocratie libérale où chacun, grâce au suffrage universel, peut prendre part à la conduite des affaires publiques. Mais dans quelle mesure et à quelles conditions une telle éducation est-elle possible dans nos Écoles primaires, c'est le problème qui préoccupe aujourd'hui plus que jamais tous les éducateurs, et que M. Pécaut discute dans des pages remarquables qu'il faut lire et dont nous résumerons ici les conclusions :

Il est incontestable, nous dit-il, que l'École en instruisant les enfants; en mettant entre leurs mains les instruments indispensables du savoir : la lecture, l'écriture et le calcul; en leur expliquant le mécanisme de notre administration politique et administrative; en les renseignant par l'histoire et la géographie sur les destinées de notre pays; en leur inspirant, par son enseignement moral, l'amour du bien et l'amour de la patrie, les prépare à bien remplir leurs devoirs civiques, et à défendre avec discernement, le moment venu, les intérêts de tous; mais qui oserait prétendre que cette éducation, à l'École primaire, peut être suffisante pour faire comprendre les conditions vraiment vitales du régime démocratique et libre? — Il ne faut pas attendre d'élèves tout jeunes une sagesse et une maturité qu'ils ne sauraient avoir, ni vouloir leur imposer des qualités qui ne sont pas de leur âge. — « C'est que le bon jugement politique n'est pas fait seulement de *savoir*; comme le bon jugement, en général, il réclame du bon sens; et le bon sens lui-même est insuffisant; il faut à ce savoir, à ce bon sens, une orientation morale que *l'école élémentaire ne saurait donner à aucun degré*, *que l'école primaire supérieure même ou le collège ne peut fournir qu'en partie*, qui dépend principalement des mœurs régnantes, des traditions commentées chaque jour par la presse et toute la littérature politique. »

Toutefois, si nos écoles primaires sont impuissantes à former, seules, « un bon jugement politique » et, par suite, à mener à bien l'éducation civique des enfants qui leur sont confiés, ne peuvent-elles cependant, y contribuer, dans une certaine mesure, en développant de

bonne heure les qualités essentielles sans lesquelles il ne saurait y avoir de citoyen honnête et éclairé?

La première de ces qualités, suivant M. Pécaut, c'est l'*amour de la vérité*, qui nous fait, d'une part, rechercher tout ce qui est net, précis, propre à satisfaire la raison; d'autre part, nous défier de tout ce qui est vague, illogique, uniquement propre à satisfaire nos passions.

La deuxième est « cette disposition d'esprit sans laquelle un peuple est d'avance condamné à devenir la proie des rhéteurs révolutionnaires : je veux parler du *sens de l'ordre*. Le sens de l'ordre, c'est le sens du possible et de l'impossible, du raisonnable et du chimérique, du progrès compatible avec la nature, particulièrement avec la nature humaine, et du progrès magique ou apocalyptique, obtenu d'un coup, en un moment, par décret, par conséquent tout illusoire ». Ce sens de l'ordre n'implique pas seulement le *savoir*; il implique, en outre, une certaine modération dans les désirs, une certaine soumission à l'inévitable; c'est-à-dire une disposition toute morale, dépendant de la *bonne volonté* plus que de l'intelligence.

Le troisième est le *sens de la liberté*, c'est-à-dire la conviction que la liberté « est aussi nécessaire à la dignité d'une nation civilisée qu'à la dignité d'une personne individuelle, si bien qu'un pays ne saurait y renoncer sans déchoir ».

La quatrième, c'est *le sentiment de la cité*, du besoin incessant que nous avons d'elle, des services innombrables qu'elle nous a rendus. C'est ce sentiment que nous désignons plus spécialement aujourd'hui sous le nom de *sentiment de la solidarité*.

A ces qualités doit être toujours intimement uni *le sentiment de la justice*, qui ne se sépare pas de l'amour de la vérité! Il faut être prêt à juger équitablement et les hommes et les choses, sans distinction de religion ni de parti.

« Enfin, il serait superflu d'ajouter que l'éducation du citoyen d'une démocratie libérale n'a de sens que si elle est toute pénétrée du respect sincère de la démocratie elle-même; du respect de ses institutions, sans doute, mais d'abord du respect et de l'amour du peuple lui-même. »

Telle est, suivant M. Pécaut, l'esquisse d'une bonne éducation civique. Pour savoir dans quelle mesure elle est réalisable dans nos écoles, il suffirait maintenant de rechercher dans quelle mesure nous pouvons développer les sentiments dont nous avons dressé la liste? (Cf. *l'Éducation publique*, Pécaut, p. 126; la *Revue pédagogique*, 1890-91.)

128. — *Dans quelle mesure et à quelles conditions la lecture peut-elle contribuer au perfectionnement intellectuel et au perfectionnement moral de l'homme? Applications pédagogiques.*

Idées à développer.

I. — 1. *Services que peut rendre la lecture.* — Par notre propre expérience et par l'enseignement qui nous est donné, nous n'acquérons qu'un nombre de connaissances relativement restreint; il est donc indispensable, pour l'étendre, de recourir à la lecture. Or, la lecture peut nous renseigner sur toutes les découvertes de la science; sur tous les faits importants qui concernent notre profession et nos devoirs de citoyens; sur toutes les belles œuvres qui, dans la littérature et les arts, ont été créées par l'esprit humain; sur toutes les conceptions les plus hautes des moralistes et des philosophes de tous les temps et de tous les pays. Par là, elle contribue non seulement à enrichir et à orner l'esprit, mais encore à former le cœur en développant à la fois l'amour du bien, du beau et du vrai, et en faisant vivre d'une vie plus large et plus féconde. C'est là ce que laisse entendre Descartes lorsqu'il écrit : « La lecture de tous les bons livres, est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés — et du nôtre —, qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées. »

2. *Dangers que peut offrir la lecture.* — Mais, si la lecture peut nous rendre de tels services, elle peut aussi présenter les plus sérieux dangers. Au lieu de nous conduire au vrai, elle peut nous conduire à l'erreur; au lieu d'éclairer le jugement, elle peut déchaîner les passions. A côté des bons livres dont parle Descartes, il y a les livres mauvais dont l'influence souvent est pernicieuse; les bons livres eux-mêmes peuvent être mal compris et mal interprétés. La lecture peut devenir ainsi, suivant le cas, un exercice des plus fâcheux : voyons donc à quelles conditions elle favorise vraiment notre double perfectionnement intellectuel et moral.

II. — *A quelles conditions la lecture est profitable.* — Ces conditions dépendent à la fois et de l'ouvrage dont on fait la lecture, et de la manière dont cette lecture est faite.

1. — *a*) Avant tout, il faut que l'ouvrage soit approprié à l'intelli-

gence du lecteur, et nous entendons par là qu'il ne doit être ni trop élevé, car alors il ne serait pas compris, ni trop simple, car il n'intéresserait plus. Comment prendre goût à un livre qui exige de nous un trop grand effort et que nous ne parvenons pas à bien interpréter, ou à celui dont toutes les idées nous sont connues et dont rien ne vient soutenir notre curiosité?

b) Il faut, en second lieu, qu'il nous charme, autant que possible, par la forme, en même temps qu'il nous instruit par le fond, et qu'il nous présente vraiment, comme le disait Descartes, l'une de ces *conversations étudiées* où l'on a toujours quelque chose à gagner.

c) Il faut, enfin, que la probité de son auteur soit manifeste à chaque page, et qu'en le lisant nous nous sentions devenir meilleurs. « Un bon livre, dit La Bruyère, est celui qui élève l'esprit et inspire des sentiments nobles et élevés. » — « Regarde, écrit un autre moraliste, tout livre qui te dégoûtera du monde et te laissera découragé, comme un mauvais livre et prends soin de t'en détourner. »

d) Nous pouvons donc considérer comme mauvaises lectures la plupart des romans frivoles sur lesquels se précipite la foule et qui sont, d'ordinaire, aussi mal pensés que mal écrits; tous les pamphlets qui n'ont d'autre but que d'exciter les passions et d'animer les citoyens les uns contre les autres, en un mot, la majeure partie de la littérature à bas prix qui semble prendre à tâche de pervertir le goût public.

2. Plus importantes encore, peut-être, sont les conditions relatives au lecteur. Il est évident, en effet, que l'effet produit par une lecture, dépend surtout de l'état d'esprit dans lequel nous nous trouvons.

a) Et d'abord, il faudrait s'interdire, d'une manière absolue, toutes ces lectures purement passives et machinales, faites sans attention, et par pure routine et qui, une fois achevées, ne laissent dans la mémoire aucun souvenir précis et durable. Leur résultat est de déshabituer des lectures sérieuses, et, en développant la paresse et la nonchalance, de distendre tous les ressorts de l'esprit.

b) De ce genre de lectures on peut rapprocher les lectures par passe-temps, qui « émoussent également la sensibilité, en offrant à son appétit d'émotions, les sentiments d'autrui, au lieu des siens propres ». (Pécaut.)

c) La lecture vraiment utile est la *lecture réfléchie*. Celui-là seul en tire vraiment profit qui cherche à bien pénétrer la pensée de

l'auteur, qui en suit attentivement l'évolution, qui la discute au besoin. Il ne veut rien laisser échapper, ni les qualités ou les défauts de la forme, ni la force ou la faiblesse des arguments, ni la fragilité ou la solidité de la méthode. Trouve-t-il exprimées les idées qui lui sont chères, et il se réjouit de les voir défendues par d'autres; trouve-t-il, au contraire, défendues des opinions qu'il combat, et il fait subir une nouvelle critique à sa propre pensée. La lecture devient ainsi un travail extrêmement animé et profitable. Dans tous les autres cas, elle est plus ou moins stérile. « Lire sans réfléchir, c'est enfler l'intelligence des idées des autres. »

d) Il est bon, en outre, que cette réflexion se prolonge, même quand la lecture est achevée. « Lisez, mais pensez, écrit Vinet; ne lisez pas si vous ne voulez pas penser après avoir lu. » Il faut réfléchir à ses lectures afin de mêler les impressions qu'elles nous ont laissées au courant de notre vie mentale, où elles serviront plus tard, sous le stimulant de l'expérience, à provoquer d'utiles rapprochements de pensées, et, par là, à préparer des jugements de toutes sortes, substance véritable de notre individualité. »

e) De toutes ces remarques il résulte, enfin, que nous devons nous mettre en garde contre les trop nombreuses lectures. Qui lit trop, nécessairement lit mal. « Je crains l'homme d'un seul livre, dit un proverbe ancien »; beaucoup de nos grands « *liseurs* » feraient bien de le méditer.

III. — *Applications pédagogiques.* — 1. De l'utilité de la lecture, il ressort que nous devons de bonne heure en donner le goût aux enfants : La lecture leur permettra de compléter leur instruction; de mettre à profit leurs loisirs; elle les écartera peut-être ainsi des plaisirs grossiers du cabaret, etc....

2. Pour développer ce goût, il suffit d'un peu d'adresse au début. L'écolier de cinq ans qui apprend l'alphabet au tableau noir n'aspire qu'au jour où il pourra lire enfin dans un livre orné de belles gravures : c'est son rêve de toutes les heures. Lire dans un livre comme les grands! que ce livre tant désiré réponde à ce qu'il espère! qu'il soit instructif et attrayant, et qu'il lui donne le désir d'en lire d'autres plus intéressants encore!

3. Ce qu'il importe, en outre, c'est de leur apprendre à bien lire, et par là nous entendons, à bien comprendre ce qu'ils lisent. Or, cela encore est facile à un maître habile. Que de temps à autre, il lise lui-même à haute voix, soit une page que les élèves déjà con-

naissent, soit une page nouvelle, et qu'il s'applique, d'une part, à en bien faire ressortir le sens, d'autre part, à en bien mettre en relief la beauté. Il verra aussitôt tous les regards se fixer curieusement sur lui; puis, la lecture terminée, pourront venir des commentaires des enfants eux-mêmes. Ils seront intéressés; tous vivront d'une même vie, et cet exercice qu'ils auront fait avec nous, ils voudront le refaire quand ils seront seuls. On peut, d'ailleurs, les y encourager en leur demandant, à certains jours, de résumer les livres qu'ils ont lus. Et comme ces livres, naturellement, seront toujours irréprochables par le fond et par la forme, nos élèves prendront peu à peu le goût des lectures sérieuses, et se détourneront de cette littérature malsaine dont nous avons parlé plus haut, et qui fait tant de mal.

5° Enfin, habituons de bonne heure nos enfants à puiser dans la bibliothèque de l'École; faisons-leur bien comprendre que là sont cachés des trésors inestimables dont ils pourront tirer profit pour mieux réussir dans leurs différentes professions. Éveillons le plus possible en eux le désir de s'instruire toujours davantage, de s'initier de plus en plus aux découvertes de la science, et aux saines productions de la littérature et de l'art, et ainsi nous aurons contribué dans la mesure de nos forces à leur perfectionnement intellectuel et moral.

129. — *Du goût de la lecture : Comment peut-il être éveillé et doit-il être dirigé à l'École primaire et à l'École normale?*

Cf., outre les notes précédentes [nº 128], 1° la circulaire du Ministre aux Recteurs sur la lecture dans les Écoles normales; 2° la *Revue pédagogique*, t. XXV, p. 4; 3° l'*Inspection de l'enseignement primaire et l'Inspection académique*, passim.)

130. — *Quels bienfaits peut-on raisonnablement attendre de la lecture dans l'éducation populaire? Comment et à quelles conditions la lecture expliquée à l'École primaire pourra-t-elle contribuer soit au développement immédiat de l'enfant, soit à la formation d'habitudes salutaires pour sa culture intellectuelle et morale?*

Remarquons d'abord qu'en nous parlant des seuls bienfaits que l'on peut *raisonnablement* attendre de la lecture, le texte nous met en garde contre les

exagérations de ceux qui seraient tentés d'attribuer à la lecture une importance qu'elle ne saurait avoir. Il est évident, en effet, qu'elle ne saurait suppléer ni à l'expérience personnelle, ni à l'enseignement oral du maître. Remarquons, en second lieu, qu'il s'agit uniquement de la *lecture expliquée* et de la lecture à l'*école primaire* : se placer à un point de vue tout à fait général serait donc se placer en dehors même du sujet. Maintenant, comment cette lecture peut-elle contribuer au *développement immédiat de l'enfant?* Elle y contribue en enrichissant son esprit de connaissances nouvelles, en l'intéressant aux choses belles et bonnes, en éveillant en lui et en affinant à la fois et le sens esthétique et le sens moral. A quelles conditions, enfin, formera-t-elle de bonnes habitudes intellectuelles et morales? — Aux conditions que nous avons signalées déjà, c'est-à-dire, si les passages lus et expliqués sont appropriés à l'intelligence de l'enfant, s'ils sont irréprochables tant au point de vue de la forme qu'au point de vue des idées; si le maître a soin de provoquer la réflexion de ses élèves, s'il leur fournit l'occasion, par les devoirs qu'il leur donne, de prouver qu'ils en ont tiré profit, etc.... (Cf. sujet 128.)

131. — *Apprécier ce jugement d'un contemporain : « Le but dernier de l'éducation, le devoir le plus haut du maître, c'est de donner à l'homme un idéal, une orientation à toute son existence, une raison et un ressort à tous ses actes. »* (L. Bourgeois.)

Idées à développer.

I. — 1. Que faut-il entendre au juste par ces mots : avoir un idéal? « Avoir un idéal, c'est avoir un but supérieur à l'action de chaque jour; c'est être, quoi qu'on fasse, supérieur à ce que l'on fait. Pour le plus rude, le plus inculte travailleur, c'est avoir dans l'esprit — chose bien modeste et bien grande — la vue de la journée à remplir avec conscience, de la tâche à acquitter avec loyauté; pour l'artiste, c'est porter en soi le chef-d'œuvre rêvé, dont chaque œuvre faite ou tentée le rapproche; pour l'homme public, c'est concevoir et appeler de ses vœux cet état de la société où régnera la justice et la paix, et dont chacune de ses épreuves, chacune de ses souffrances, est la douloureuse et nécessaire préparation... Un idéal, ce n'est pas seulement, au milieu de l'atmosphère étouffante de l'égoïsme des hommes, un souffle d'air pur qui ranime et vivifie, au dessus des obscurités et des doutes de l'existence quotidienne, une lumière qui guide et qui sauve, c'est quelque chose de plus que tout cela : avoir un idéal, c'est avoir une raison de vivre. » (L. Bourgeois.)

2. Chaque peuple, comme chaque individu, a son idéal plus ou moins conscient, et c'est par lui que s'expliquent et l'orientation

des efforts, et les modifications des mœurs, et les progrès accomplis dans les sciences, dans les lettres et dans les arts.

II. — *D'où vient la puissance de l'idéal?* — 1. De ce qu'il empêche d'abord nos forces de se disperser en les faisant tendre vers un même but. — 2. En second lieu, de ce qu'il entretient en nous l'espérance et nous aide à supporter les épreuves de la vie ; aussi, est-il des plus sages ce conseil du poète :

> Ayez contre la vie, à certains jours méchante,
> L'idéal qui sourit... et la muse qui chante.

3. L'idéal fait plus : il nous attire et nous soutient, car il est lui-même une force, et une force qui se subordonne toutes les énergies et toutes les aspirations qui sont en nous. — 4. C'est pourquoi les hommes qui ont accompli de grandes choses sont ceux qui avaient un idéal élevé dans l'esprit, qui s'en étaient épris et qui ont travaillé toute leur vie à sa réalisation.

> Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent, ce sont
> Ceux dont un dessein ferme emplit l'âme et le front,
> Ceux qui d'un haut destin gravissent l'âpre cime,
> Ceux qui marchent pensifs, épris d'un but sublime.

5. En revanche, c'en est fait des peuples comme des individus, dès qu'ils cessent d'avoir foi dans un idéal : ils sont fatalement condamnés à la routine et à la décadence.

III. — *Caractères que doit avoir notre idéal.* — L'influence considérable qu'exerce l'idéal dans la vie, nous fait comprendre la nécessité de le bien choisir. — 1. Nous devons veiller, avant tout, à ce qu'il ne soit pas une simple chimère. « L'idéal de l'homme, a-t-on dit, ne doit être que l'homme idéalisé. » De même notre idéal particulier doit être proportionné à nos forces, sinon sa poursuite ne nous occasionnerait qu'ennuis et déceptions. Il faut savoir se garder, même quand on est jeune, des enthousiasmes irréfléchis et des espoirs irréalisables. — 2. Inversement, un idéal trop peu élevé serait sans efficacité car il ne permettrait pas à notre activité de donner tout ce dont elle est capable. — 3. Il faut, enfin, qu'il soit autant que possible, net, clair, et précis ; alors seulement, il agit d'une manière vraiment utile sur toutes nos facultés : sur notre esprit qu'il éclaire, sur notre cœur qu'il échauffe, sur notre volonté qu'il entraîne à l'action. Celui qui sait bien où il va, et ce qu'il veut, est toujours, mieux que tout autre, assuré de réussir.

IV. — Est-il possible, maintenant, de donner à nos enfants un idéal, ou, tout au moins, de les aider à s'en former un? Sans aucun doute, et l'on peut dire, même, que tous nos efforts doivent tendre à ce but; mais ici, une distinction importante est nécessaire.

Il est d'abord un idéal particulier à chacun de nous, idéal qui nécessairement varie, suivant notre instruction, notre fortune, notre éducation, voire même l'état de notre santé : c'est ainsi que, pour l'un, l'idéal est de devenir écrivain, pour l'autre soldat, pour d'autres encore, — c'est-à-dire le plus grand nombre, — excellents ouvriers.

Il est évident qu'ici, l'action du maître doit être extrêmement prudente et discrète. Elle ne saurait se substituer à celle des parents, ni même la contrarier sans de très graves dangers; en outre, combien serait grande notre responsabilité si nous engagions nos enfants dans une voie où, plus tard, ils sont exposés à échouer! Tout ce que nous pouvons faire, c'est les amener à se rendre bien compte de ce qu'ils peuvent et de ce qu'ils valent, afin de leur éviter le plus de désillusions possibles. C'est le conseil que nous donne déjà Socrate. — Mais, au-dessus de cet idéal, il en est un autre commun à tous, que nos enfants doivent se former le plus tôt possible, et que l'on peut réaliser dans toutes les professions et dans toutes les circonstances où la vie nous place, c'est l'idéal même de la personne humaine, l'idéal de l'honnête homme, et c'est précisément à sa formation que tend toute l'éducation morale [1]. (Cf. Discours de M. Léon Bourgeois au concours général de 1891.)

132. — *Commenter, en l'appliquant à l'enseignement, ce mot de Jouffroy : « Ce n'est pas le travail qui importe, mais l'effort. »*

Remarques et plan du sujet.

I. — Nous ne savons de quel passage est tiré ce texte de Jouffroy, voici celui que nous connaissons : S'adressant aux élèves du lycée

1. « L'idéal que doit avoir un citoyen de notre libre démocratie française, est un idéal d'activité généreuse et féconde. La règle à laquelle se ramènent toutes les autres est bien simple : *Vivez en mettant hors de vous-mêmes le but supérieur de votre vie.* L'homme doit développer *en soi toutes les forces de son corps, de son intelligence et de sa volonté*, vivre de l'activité la plus intense, et, suivant la loi de tous les êtres, s'efforcer d'accroître la quantité de vie qui lui a été léguée. Mais ce surplus d'énergie c'est pour les moins favorisés que nous l'acquérons, c'est pour eux que nous devons le dépenser, et c'est cette partie de nous-mêmes que nous avons ainsi donnée aux autres, à ceux qui nous aiment, à nos enfants, à notre famille, à notre cité, à notre patrie, à la société tout entière, qui est la mesure de notre mérite, et lorsque vient la mort, le poids laissé par nous dans le plateau. »

Charlemagne : « Que chacun de vous, dit-il, se contente de la part qui lui est échue. Quelle que soit sa carrière, elle lui donnera une mission, des devoirs, une certaine somme de bien à produire. Ce sera là sa tâche; qu'il la remplisse avec courage et énergie, honnêtement, fidèlement, et il aura fait dans sa position tout ce qu'il est donné à l'homme de faire. Qu'il la remplisse aussi sans envie contre ses émules. Vous ne serez pas seuls dans votre chemin : vous y marcherez avec d'autres appelés à poursuivre le même but. Dans ce concours de la vie ils pourront vous surpasser par le talent, ou devoir à la fortune un succès qui vous échappera. Ne leur en veuillez pas et, si vous avez fait de votre mieux, ne vous en veuillez pas à vous-mêmes. *Le succès n'est pas ce qui importe, c'est l'effort :* car c'est là ce qui dépend de l'homme, ce qui l'élève, ce qui le rend content de lui-même. L'accomplissement du dèvoir, voilà le véritable but de la vie et le véritable bien. Vous le reconnaissez à ce signe qu'il dépend uniquement de votre volonté de l'atteindre, et à cet autre qu'il est également à la portée de tous. (*Nouveaux mélanges :* Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Charlemagne). — Il est évident que dans le texte que nous venons de citer, l'opposition entre le *succès* et *l'effort* est beaucoup plus nette et beaucoup plus frappante qu'elle ne l'était entre *l'effort* et le *travail.*

II. — En second lieu, il faut bien comprendre la pensée de Jouffroy lorsqu'il déclare que *l'effort importe* et non le succès. On l'interprète souvent comme si elle était une apologie de l'effort pour l'effort, abstraction faite des résultats qu'il entraîne. Rien de plus contraire au bon sens et à la raison : Le succès dont parle Jouffroy, c'est le succès dans les concours, le succès dans la vie, celui qui apporte fortune, honneurs, dignité, etc. Ce succès importe peu, car il ne dépend pas de nous. Mais si l'effort ne devait avoir aucun résultat au point de vue de notre développement intellectuel et moral, loin de mériter les éloges qu'on lui adresse, il serait condamnable comme est condamnable toute dépense inutile de force dont on aurait pu faire bon usage. L'effort, en définitive, n'est et ne peut être *qu'un moyen*, mais c'est un moyen dont on ne peut se passer pour s'améliorer, et c'est à ce titre qu'il acquiert une valeur incomparable. On voit dès lors dans quel sens il faut entendre ce jugement que, dans l'éducation, l'effort importe plus que le succès. Qu'importe que nos enfants acquièrent des connaissances que peut-

être ils oublieront demain, s'ils n'ont pas acquis l'habitude de la libre recherche et de la lutte contre les difficultés? L'homme doit apprendre pendant toute sa vie et s'instruire sans cesse; or, pour combattre à la fois l'erreur, l'oubli, et l'ignorance, il lui faudra faire effort et contre sa paresse, et contre ses passions, et contre ses préjugés, et aussi contre les choses elles-mêmes qui ne livrent leur secret qu'à ceux qui les ont longuement étudiées. En outre, l'effort est nécessaire, car, seul, le savoir qu'il a procuré est durable et fécond : les connaissances que l'on acquiert en se jouant, sauf de rares exceptions, très promptement s'effacent; au contraire, ce que nous avons acquis nous-mêmes et conquis de haute lutte, fait en quelque sorte partie de notre propre substance, et les convictions qui en résultent sont des forces vives qui nous poussent à agir. — Enfin, l'effort est nécessaire car il est une condition de la liberté de nos jugements et de la liberté de nos actes. Un jugement ne peut être dit vraiment libre tant qu'il n'a pas subi l'épreuve de la critique; et il n'y a point de critique sans réflexion, et parfois, sans lutte intérieure pénible; et c'est précisément pour se soustraire à cet effort que tant d'hommes se condamnent à juger toujours sur la foi d'autrui, préférant se laisser conduire que de chercher eux-mêmes les raisons de leurs déterminations.

C'est donc par l'effort, et par l'effort seul, que se forment à la fois notre esprit, notre volonté et notre caractère : il est l'instrument indispensable de notre perfectionnement intellectuel et moral, la cause principale de toutes nos bonnes habitudes. — Ce sont là remarques qu'il fallait faire pour bien entendre la pensée de Jouffroy et bien voir l'application qu'elle comporte au sujet proposé.

III. — Le jugement de M. Martel sur les copies présentées au concours de 1892 compléterait et éclaircrait ces remarques : « Plusieurs candidats, nous dit-il, se sont égarés sur des sujets différents. Il en est qui se sont bornés à développer cette maxime : « Fais ce « que dois, advienne que pourra », qui leur a paru traduire sous une autre forme la même idée que celle qu'on les invitait à commenter. D'autres ont discuté longuement la question de savoir s'il fallait ou non admettre avec Fénelon que le travail demandé aux enfants doit être un travail attrayant, exigeant la moindre somme possible de peine et d'efforts. — Parmi ceux qui ne se sont pas ainsi écartés de la question à traiter, la plupart, en cherchant à indiquer quelle est la nécessité et l'importance de l'effort, n'ont eu en vue que la

culture des facultés intellectuelles; ceux-là ont été en minorité qui ont montré, comme il convenait de le faire, combien l'effort persévérant et habituel pouvait utilement contribuer à l'éducation de la volonté et à la formation du caractère. — Enfin, très peu de candidats ont su bien mettre en lumière cette vérité que le succès n'est point moral par lui-même, tandis que l'effort, *quel qu'en soit le résultat* (?) a une valeur morale qui lui est propre. » — Il est manifeste que les candidats ne seraient point tombés dans plusieurs des défauts que l'on nous signale dans ces lignes, si, au lieu du texte attribué à Jouffroy, on avait proposé le texte véritable.

IV. — Il est possible, maintenant de tracer le plan de notre sujet et d'indiquer les idées principales sur lesquelles il fallait insister.

1. *Pourquoi l'effort importe plus que le succès?* — Le succès n'est pas moral par lui-même, car il ne dépend pas toujours de nous. Il en est autrement de l'effort. — Danger d'attacher au succès une importance excessive. Cette préoccupation vicie toutes nos intentions, fausse nos jugements, etc.... (Cf. le commentaire que fait Jouffroy lui-même de sa propre pensée.)

2. *Applications à l'enseignement.* — *a*) *Nécessité de l'effort pour le perfectionnement intellectuel.* (Cf. le commentaire que nous avons donné plus haut. Cf. également l'étude que nous avons faite de l'attention.)

b) *Nécessité de l'effort pour le perfectionnement moral*, c'est-à-dire pour l'éducation de la volonté et du caractère. (Cf. sujets 97 et suivants.)

3. **Conclusion.**

CHAPITRE VII

DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

133. — *Apprécier cette opinion de Herbert Spencer : « Il faut enseigner le moins possible et faire trouver le plus possible. »*

Observations générales et plan du sujet.

Cette question de psychologie et de pédagogie générales est une de celles qui ont le plus préoccupé les éducateurs contemporains. H. Spencer la pose ici et la résout avec une très grande netteté, en opposant les deux méthodes auxquelles nous avons recours et en indiquant ses préférences. Ce sont précisément ces méthodes que nous avons à juger à notre tour.

I. — 1. En disant qu'il faut *enseigner le moins possible*, Spencer songeait évidemment à cette méthode si bien caractérisée et critiquée par Montaigne, qui se borne à « servir aux enfants la science toute faite », afin d'obtenir au plus tôt moins « des têtes bien faites que des têtes bien pleines ». — Depuis Montaigne, les procédés de cette méthode se sont un peu modifiés; au livre dont le texte était sacré, on a substitué quelquefois le cours ou la leçon faite par le maître; la moindre école de hameau a pris alors un faux air de Faculté lilliputienne, mais le caractère général de l'enseignement est resté le même. L'enfant est réduit à un rôle presque passif; le maître parle; il n'a lui, qu'à écouter et à retenir.

2. On connaît les graves reproches faits à cette méthode :

a) Le premier est de ne pas tenir suffisamment compte du besoin d'activité de l'enfant. S'il nous est difficile à nous-mêmes de prêter une attention soutenue à tout discours un peu long, comment l'enfant, qui est, par nature, essentiellement mobile et distrait, pourrait-il s'intéresser aux expositions très méthodiques et très savantes de ses maîtres, s'il n'a d'autre rôle que celui d'auditeur?

b) Le second est de trop exiger de la mémoire et d'affaiblir les facultés les plus précieuses : l'esprit d'initiative et la réflexion personnelle. — La mémoire de certains enfants semble fort bien, il est vrai, se prêter à cet enseignement dogmatique : elle est prompte, elle est docile et garde facilement ce qu'on lui a confié; mais pendant qu'elle supporte seule le fardeau des connaissances dont elle a la charge, le bon sens, le jugement, l'imagination s'engourdissent. Qu'elle vienne à s'affaiblir et l'enfant est pris au dépourvu; mais, même quand elle persiste, il est encore à plaindre, car, ne pouvant avoir toujours des maîtres autour de lui, il est incapable de penser par lui-même, de prendre une décision, et de se diriger d'après sa raison. — Plus tard, dans la vie, il ira grossir les rangs de ceux qui se laissent conduire, esclave de la routine, ou jouet des habiles.

2. Remarquons cependant que Spencer ne nous dit pas *qu'il ne faut jamais enseigner*, mais simplement *qu'il faut enseigner le moins possible*. C'est qu'il est des cas où une exposition suivie est absolument nécessaire; où le maître doit lui-même *enseigner* aux élèves ce qu'ils doivent apprendre; où leur faculté d'initiative et leur faculté d'invention sont à peu près impuissantes. Comment ne pas recourir à cette méthode, par exemple, lorsqu'il s'agit d'histoire et de géographie, ou de mathématiques? Lorsqu'on veut présenter dans son ensemble une théorie scientifique ou morale, résumer l'enseignement d'un ou de plusieurs mois! — Seulement, ce qui reste vrai et ce que Spencer a bien compris, c'est qu'il ne faut, à l'école primaire, user de ce procédé que lorsque les autres nous font défaut.

II. — 1. Toute différente est la méthode que préconise Spencer. Cette méthode n'est autre que la méthode *suggestive* ou *active* dont Socrate a fait autrefois l'épreuve avec tant de succès. Elle consiste, non à s'adresser à la mémoire, mais au jugement, non à enseigner la science, mais à la faire découvrir, non à dicter des réponses, mais à *les faire trouver*. C'est une sorte d'*art d'accoucher les esprits*, suivant l'expression même de Socrate; l'art de les amener peu à peu à la vérité, de les guider de telle sorte qu'ils aperçoivent d'eux-mêmes les faits, les rapports, les causes et les lois qu'il importe de connaître, la règle de conduite qui les doit diriger.

2. Les avantages considérables de cette méthode sont évidents pour tous ceux qui connaissent un peu la nature de l'enfant :

a) Et d'abord, cette méthode donne satisfaction au besoin d'activité que nous constations tout à l'heure chez l'enfant, puisqu'elle la met directement en œuvre, la provoque, l'excite, et la tient toujours en éveil. La classe modèle, comme on l'a judicieusement remarqué, n'est pas celle où chaque élève reste bien sage à sa place, immobile, sans parler, c'est celle où tous les élèves sont occupés et travaillent en même temps que le maître; il en est d'elle comme d'une ruche où règnent le mouvement et la vie, non un calme apparent qui n'est que de l'apathie.

Ajoutons que, lorsque l'activité des enfants est ainsi occupée, bien orientée et bien dirigée, elle ne cherche plus à se déployer au détriment de l'ordre et de la discipline; rien n'est perdu pour l'étude.

b) En second lieu, ne semble-t-il pas que la méthode suggestive soit seule vraiment appropriée à l'intelligence de l'enfant? Observez-le quand il est encore tout jeune; sa curiosité s'étend à toutes choses ; il veut tout voir et tout savoir; aussi que d'efforts il fait pour satisfaire ce désir; que de connaissances il acquiert ainsi de lui-même par les seules forces de son esprit et de sa volonté!

Gardons-nous donc de combattre cette disposition; cherchons plutôt à la stimuler. Tel est précisément le but de la méthode active.

En habituant l'élève à trouver le plus possible par lui-même, nous lui procurons l'une des plus douces joies de l'intelligence, celle de la victoire, c'est-à-dire de la découverte : joie des plus utiles, car elle lui fait rechercher l'étude, lui donne confiance en lui-même, et lui fait aimer l'effort.

c) En troisième lieu, le savoir qu'il a ainsi acquis de haute lutte, reste profondément gravé dans sa mémoire.

C'est là le sens profond de cette maxime de Vauvenargues : « Les choses qu'on sait le mieux sont celles qu'on n'a jamais apprises. »

d) Enfin, en procédant ainsi avec l'enfant, on lui donne de bonne heure la plus importante des habitudes, celle *d'observer* et de *penser*, c'est-à-dire de se rendre compte des choses, de réfléchir avant de juger, de réfléchir surtout avant d'agir. Grâce à cette habitude, quand, plus tard, ses parents et ses maîtres ne seront plus là pour le guider de leurs conseils, il saura, seul, faire face aux difficultés de la vie ; il saura également comprendre et remplir son devoir.

e) Ajoutons que cette méthode rend au maître de précieux services. Elle lui montre, à chaque instant, le niveau exact de l'intelligence de ses élèves, et, par suite, lui indique jusqu'à quel point « il doit se ravaler pour s'accommoder à leur force », « condescendre à leurs allures puériles pour les guider ». En procédant d'autre sorte, il risque toujours, soit d'aller trop lentement, soit de s'élever trop; s'il sait bien, au contraire, et toujours au moment opportun, offrir à ses élèves des connaissances qu'ils puissent s'assimiler, ceux-ci se dirigeront d'eux-mêmes à leur rencontre et les progrès ne se feront pas attendre.

En résumé, les résultats de la méthode suggestive sont de stimuler l'activité, tout en la disciplinant, et en maintenant l'ordre dans la classe; d'aiguiser et d'assouplir l'intelligence; de développer d'une manière normale la mémoire, sans nuire aux autres facultés; de favoriser l'esprit d'initiative et de fortifier la volonté.

III. — Toutefois, pour que cette méthode produise de tels résultats, bien des conditions sont requises, qui rarement se trouvent réunies. C'est qu'elle est, en réalité, la plus difficile de toutes à mettre en pratique.

Certains maîtres lui reprochent, d'abord, de diminuer leur prestige en réduisant leur rôle à celui de simples interrogateurs. De cette objection, née uniquement de la vanité et de l'ignorance, nous n'avons rien à dire; il est par trop évident que si le maître, à un moment donné, est bien « l'âme de sa classe », c'est quand il sait tenir en éveil toutes les jeunes intelligences qui l'écoutent et qui, stimulées par ses interrogations comme par autant de défis, vont courageusement avec lui à l'assaut de la vérité. Plus spécieuse est la critique que l'on tire parfois de l'étendue des programmes. Comment parcourir la longue route qui nous est imposée, si nous ne consentons pas à devancer nos élèves, amenant avec nous les plus forts, abandonnant les traînards? — Je ne sais si les programmes sont aussi tyranniques qu'on l'assure; dans tous les cas, les maîtres peuvent être assurés qu'on leur saura toujours plus de gré d'avoir appris à leurs élèves un petit nombre de choses nettes et précises, que de leur avoir donné, sur tout, des notions vagues et confuses, fugitives et sans profit.

Les vraies difficultés de la méthode suggestive résident ailleurs : il suffira, pour s'en convaincre, de passer en revue les qualités qu'elle exige de celui qui l'emploie. Elle exige, en premier lieu,

une connaissance exacte des choses qu'on veut suggérer; partant, une préparation attentive et minutieuse. Sans cette préparation, nous nous exposons à toutes sortes de surprises désagréables, obligés que nous sommes, à chaque instant, de revenir sur nos pas, non sans fatigue pour nos élèves. — En second lieu, elle suppose la connaissance des esprits auxquels on s'adresse. Gardons-nous de croire qu'on puisse, à son gré, suggérer indifféremment toute idée à tout élève. Il existe entre les vérités une sorte de hiérarchie, et c'est une loi de notre nature que nous ne pouvons nous élever des plus simples aux plus hautes qu'en parcourant celles qui leur servent d'intermédiaires. Il faut donc que nos suggestions soient appropriées et proportionnées au savoir de l'enfant pour qu'elles soient efficaces; il faut qu'elles le conduisent insensiblement et sans secousse, de ce qu'il sait à ce qu'il ne sait pas, de la connaissance empirique à une connaissance de plus en plus raisonnée. Enfin, pour atteindre ce but, il faut, à la fois, beaucoup de patience, beaucoup de tact, et beaucoup d'habileté. Tous les procédés de la méthode suggestive ne réussissent pas également bien avec tous les élèves. Il faut savoir, suivant les cas et suivant les auditeurs, frapper tantôt l'intelligence, tantôt le cœur; il faut savoir donner à ses interrogations les formes les plus variées; savoir entraîner les élèves sur un terrain qui leur soit agréable; il faut surtout que nos ruses ne soient pas trop apparentes, car « l'adresse qui se montre, en pédagogie comme partout ailleurs, n'est déjà plus de l'adresse; son effet est manqué ». On comprend maintenant pourquoi l'on a pu dire que « savoir suggérer est la grande finesse pédagogique ». On comprend aussi pourquoi Spencer nous recommande simplement *de faire trouver le plus possible*, ne voulant pas nous interdire absolument les autres moyens d'enseignement dont, souvent, nous avons besoin.

134. — *Développer cette pensée : « Savoir suggérer est la grande finesse pédagogique. » Appliquer à ce sujet le passage suivant de Channing : « Le meilleur maître est celui qui éveille chez ses élèves la faculté de penser. »*

Que faut-il entendre par ces mots : *savoir suggérer*, ou, en d'autres termes, en quoi consiste la *méthode suggestive*? — Pourquoi savoir suggérer est-il la *grande finesse pédagogique*? c'est-à-dire quelles difficultés présente cette

méthode? — Pourquoi, enfin, le maître qui pratique la méthode suggestive qui consiste à *éveiller chez les élèves la faculté de penser*, est-il le meilleur maître, c'est-à-dire, encore, quels sont les mérites de cette méthode?

Tels sont les trois points sur lesquels nous avons à insister et qui se trouvent traités d'une manière sommaire dans le sujet qui précède. (Cf. n° 133 et *De la Suggestion*, passim.)

135. — *Des avantages de la méthode active.*

On entend évidemment ici par méthode active celle qui exige la collaboration de l'élève et du maître; elle s'oppose donc directement à la méthode purement dogmatique qui, surtout à l'école primaire, ne laisse guère à l'enfant qu'un rôle passif et machinal. — Par conséquent ce sujet se ramène encore aux deux sujets précédents, et il suffirait pour le traiter de mettre au point les idées que nous avons déjà exposées. (Cf. sujet 133.) — On fera bien, cependant, avant de conclure, de signaler les quelques inconvénients que cette méthode peut offrir : le principal est de former l'esprit peut-être plus qu'elle ne l'instruit.

136. — « *Enseigner, c'est diriger l'effort personnel.* » *Montrer le sens de ce principe général, et comment il peut s'adapter aux divers enseignements.*

Ce sujet comprend, comme on le voit, deux parties bien distinctes : l'une théorique et l'autre pratique. La première sera facile à ceux qui se seront bien rendu compte des caractères propres à la méthode suggestive : savoir diriger l'effort personnel, c'est, en effet, savoir suggérer, c'est-à-dire, *éveiller la faculté de penser*, *faire trouver*, le plus possible (sujet 133). Dans la deuxième, il s'agit de sortir des généralités et de montrer comment ce principe peut s'appliquer aux divers enseignements de l'École primaire. Or, pour procéder avec méthode, on pourra passer successivement en revue, l'enseignement de la lecture et de l'écriture, celui des sciences mathématiques et physiques ; celui de la grammaire, de l'histoire, de la géographie, du dessin, etc... Il est évident que dans toutes ces études, la part de l'élève n'est pas égale; que les unes exigent plus d'efforts personnels et plus d'initiative que les autres. Que le maître, alors, fasse appel à ses souvenirs et à son expérience, et nous dise ce qu'il fait dans sa classe, quels procédés lui ont paru bons, quels autres, au contraire, ont échoué. — C'est dans ces sortes de sujets, surtout, que la valeur des candidats se montre, car il est impossible d'y réussir avec « un savoir pur livresque, » et des phrases de manuel : à la manière dont ils sont traités, il est facile de reconnaître ceux qui peuvent devenir d'excellents professeurs dans nos écoles normales et d'excellents inspecteurs primaires. On ne saurait donc s'y appliquer avec trop de soin.

137. — « *Le bon maître, au moins dans nos écoles normales, est, avant tout, le bon interrogateur; nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt, autant de difficultés, et n'a autant de portée.* » (*Pécaut.*) *Cette opinion, exprimée à propos de l'École normale, est-elle également vraie en ce qui concerne l'École primaire? — Quel doit être, à l'École primaire, le but, quels doivent être les caractères d'une bonne interrogation*[1]*?*

Plan du sujet.

La marche à suivre nous est toute tracée par le texte lui-même. Il s'agit de montrer d'une part, l'*utilité et les difficultés de l'interrogation dans l'enseignement en général*; d'autre part, *le but qu'elle doit poursuivre et les caractères qu'elle doit avoir* dans nos écoles primaires.

I. — On pourrait faire remarquer, en débutant, la part considérable faite à l'interrogation par les éducateurs. Depuis Socrate jusqu'à Montaigne, jusqu'à Rousseau et Kant, jusqu'aux maîtres de l'heure actuelle, tous semblent voir dans ce procédé, la méthode d'enseignement par excellence. D'où vient cette partialité présque universelle en sa faveur? — Des services qu'il rend à nos élèves et à nous qui les dirigeons.

1. L'interrogation rend service *aux élèves*, en effet : — *a*) Elle satisfait *leur besoin d'activité intellectuelle et physique*, et, en les occupant, fait taire les instincts mauvais et chasse les suggestions fâcheuses.

b) Elle leur apprend, en outre, *à penser et à parler*. Elle leur apprend *à penser*, en les amenant à mieux observer et à mieux voir, à mieux retenir, à enchaîner plus logiquement leurs idées, à raisonner soit déductivement, soit inductivement, d'une manière rigoureuse. Elle leur apprend *à parler*, en les forçant de traduire sous une forme de plus en plus claire et correcte ce qu'ils conçoivent et ce qu'ils sentent; à répondre promptement aux questions qu'on leur pose.

c) En troisième lieu, elle permet de diriger utilement *leurs inclinations* encore hésitantes, leur amour propre, leur émulation; bien plus, de développer en eux l'amour du vrai et du bien, le goût des

1. On trouvera dans l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 63, le sujet traité par un candidat à l'Inspection.

recherches désintéressées, en leur procurant ce plaisir si fécond qui suit la découverte.

d) Enfin, suivant une judicieuse remarque de M. Boutroux, elle leur apprend *à vivre*. C'est que, mieux que tout autre procédé, elle apprend à écouter, à réfléchir, à se subordonner à la pensée d'autrui, puis à se maîtriser, à bannir la timidité et à braver au besoin les dispositions railleuses de l'auditoire et à ambitionner son approbation; c'est que, en deux mots, elle développe en nous un juste tempérament de déférence et d'assurance; or, ne sont-ce pas là des conditions essentielles de la vie sociale?

2. L'interrogation rend service en même temps, *au maître* : — *a*) En lui permettant de mieux connaître le caractère et l'intelligence de ses élèves, de mieux juger de leurs progrès, de maintenir plus aisément l'ordre et la discipline dans sa classe.

b) En l'obligeant à être continuellement en éveil, à proportionner son enseignement à la force de ceux qui le reçoivent et à s'associer plus intimement à leurs efforts.

c) Ajoutons que, par suite de cette collaboration, maîtres et élèves sont amenés à « se prendre les uns pour les autres d'une sympathie croissante et de plus en plus élevée, une noble tâche accomplie en commun étant un principe et comme un symbole d'amour ». (Boutroux, *Revue pédagogique*, n° 1, janvier 1896.)

3. Mais gardons-nous de croire que l'art d'interroger soit facile. Pour produire d'heureux résultats, il exige de celui qui le pratique non seulement une connaissance approfondie de ce qu'il enseigne [1], mais encore une connaissance très sûre des enfants, et de plus, ce tact nécessaire qui indique quelles questions il faut faire, quelle forme on doit leur donner, à quel moment elles sont opportunes, et à qui, de préférence, il convient de laisser la peine et l'honneur d'y répondre.

II. — Si, maintenant, nous nous plaçons, non plus à un point de vue tout à fait général, mais au point de vue spécial de nos écoles primaires, l'utilité de l'interrogation paraît plus évidente encore.

1. En effet, quel *but* doit se proposer ici le maître? — Non, sans doute, d'apprendre à ses nombreux élèves toutes les connais-

1. Jacotot soutient, au contraire, qu'il n'est pas nécessaire de savoir pour enseigner; qu'il suffit d'avoir un bon livre et de savoir s'en servir; on pourrait, ici, discuter ce paradoxe en passant.

sances dont ils auront besoin plus tard : nous n'avons ni le temps, ni les moyens de le faire. Ce que nous devons nous proposer surtout, c'est d'éveiller l'esprit des enfants, c'est de leur inspirer le désir de s'instruire, c'est de leur donner l'habitude de réfléchir et de penser par eux-mêmes; or, comme nous l'avons montré, on obtient de tels résultats, par l'interrogation, plus sûrement et plus promptement que par tout autre procédé. — En second lieu, n'oublions pas que la mobilité de nos bébés, petits et grands, est extrême et qu'ils ne sauraient s'accommoder des leçons que, parfois, nous leur faisons tout d'une haleine. Il leur faut un stimulant continuel, il leur faut de l'imprévu, il leur faut principalement de l'action : procurons-leur donc tout cela en les interrogeant.

2. Il reste à savoir *comment nous devons interroger*. — *a*) Il serait bon, peut-être, d'écarter, d'abord, quelques opinions manifestement fausses et qui ont eu pourtant leur heure de célébrité : telle est celle de Jacotot qui soutient que l'*on peut enseigner tout à propos de tout*, et, par suite, qu'il est inutile, dans l'interrogation, de procéder par ordre et suivant une méthode; — telle est encore celle des théoriciens qui prétendent que *toute préparation est inutile*, car elle enlève à nos interrogations ce qui en fait le charme, c'est-à-dire, l'imprévu. Ces opinions se trouvent réfutées par toutes les remarques qui précèdent.

b) Quant aux caractères d'une interrogation profitable, nous ne saurions les énumérer tous. Disons simplement qu'elle ne doit être *ni trop simple*, car elle ne provoquerait aucun effort, *ni trop difficile* car elle découragerait l'élève; qu'elle doit amener les enfants à se rappeler ce qu'ils savent déjà et à l'utiliser pour s'élever à des connaissances nouvelles; qu'elle doit être suivie d'une réponse prompte, car il importe de développer la présence d'esprit et le sang-froid chez ceux auxquels on s'adresse.

3. Enfin, le maître doit diriger les interrogations de manière à tenir tout son petit monde en éveil, interpellant tantôt l'un, tantôt l'autre (on pourrait discuter, en passant, la question de savoir si les interrogations doivent s'adresser à toute la classe ou à un seul écolier) et s'efforçant de faire circuler l'animation et la vie dans les rangs. Sur tous ces points que nous ne faisons qu'effleurer, que nos candidats relisent les belles pages de M. Boutroux que nous défigurons ici à regret.

3. C'est au même auteur que nous emprunterons encore notre conclusion. Malgré les avantages que présente l'interrogation, elle

ne saurait remplacer, comme le pensait Rousseau, tous les autres procédés d'enseignement. Elle a besoin d'être soutenue et par le livre et par les leçons du maître, dont elle est l'auxiliaire indispensable. La vraie méthode consiste donc à se tenir entre deux extrêmes. « Ne point interroger, ce serait renoncer à la tâche que, seul, un maître peut remplir. Il n'est pas impossible d'apprendre dans un livre les éléments des connaissances humaines; ce qu'on n'y trouve pas, c'est la multitude d'explications et de développements nécessaires pour que ces éléments s'assimilent à des intelligences déterminées. Trop interroger, d'autre part, c'est habituer l'esprit de l'élève à avoir besoin d'une secousse pour se mettre en branle. Nous voulons faire des hommes, c'est-à-dire des personnes ayant en elles le principe et les conditions de leur action. L'interrogation, comme tout mode de culture, veut être pratiquée avec mesure et discernement. Avec les commençants, elle est prépondérante, c'est elle qui s'accorde le mieux avec leur vivacité, leur mobilité, l'intermittence de leur attention. D'un bout à l'autre des études, elle tient sa place; mais elle la revendique moins large à mesure que les écoliers sont plus près du terme. Au moment où vous quittez vos élèves, vous devez les avoir mis en mesure de se passer de vous. »

Ce simple sommaire suffira, nous l'espérons, à montrer quelle marche il convenait de suivre, en traitant ce sujet, et sur quelles idées, de préférence, il fallait insister. (Cf. l'étude de M. Boutroux déjà citée.)

138. — « *Dire est facile, faire dire l'est moins.* » — *Discutez cette pensée et dites si elle peut s'appliquer au rôle du professeur d'École normale.*

Ce sujet légèrement énigmatique est de ceux qui embarrassent toujours les candidats sérieux. — Les autres, rien ne les embarrasse. — Par « *dire* » il nous faut entendre, sans doute, la leçon faite par le maître, les explications qu'il donne à ses élèves, les conseils qu'il leur fournit; par « *faire dire* », au contraire, l'art de faire parler ceux auxquels il s'adresse, de les interroger habilement, de les amener à montrer ce qu'ils savent, et à répondre convenablement aux questions qu'on leur pose. — Si notre interprétation est exacte, nous nous trouvons en présence des deux méthodes précédemment étudiées : la méthode dogmatique et la méthode suggestive ou active. Il reste à savoir si cette pensée s'applique bien au rôle du professeur d'École normale. Et d'abord, on nous affirme que « *dire est facile* » : sans doute, mais « *bien dire* » est toujours difficile, même à un professeur d'École normale, même à un professeur de Faculté; car c'est s'expliquer clairement, correctement, méthodiquement,

en se mettant toujours à la portée de son auditoire. Ceux-là seuls qui n'ont jamais professé jugent autrement. « Exposer un sujet que l'on possède bien, écrivait P. Janet, l'un de nos meilleurs maîtres, est relativement aisé, mais l'exposer de manière à le faire bien comprendre à ceux qui nous écoutent, est une tâche des plus ardues, qui demande une longue préparation et dans laquelle réussissent seuls ceux qui ont le don de l'enseignement. » Quoiqu'il en soit, nous sommes persuadés que *faire dire* est encore plus difficile et nous en avons donné les raisons (voir sujet 133). Nous ajouterons que cet art « de faire dire », « d'accoucher les esprits », est tout particulièrement nécessaire au professeur de l'École normale. C'est que, en effet, sa tâche est double. D'une part, il doit *instruire* les élèves qui lui sont confiés et leur apprendre ou leur faire apprendre ce qu'ils devront enseigner plus tard; d'autre part, il doit les façonner à l'art d'enseigner, puisque bientôt ils seront maîtres à leur tour. Il importe donc de les habituer le plus tôt possible à s'exprimer, à « dire » et à bien dire ce qu'ils savent; à répondre rapidement aux questions qu'on leur pose, à conserver toujours leur présence d'esprit et leur sang-froid. L'école normale, ne l'oublions pas, est une « école professionnelle » et ses élèves des « apprentis ». Veillons donc à ce que leur apprentissage soit poussé aussi loin que possible, afin qu'ils n'aient qu'à le continuer plus tard quand une classe leur sera confiée.

139. — *De la préparation de la classe.*

Plan du sujet.

Bien savoir ce que l'on doit enseigner, comment on doit l'enseigner, et pouvoir, l'heure venue, en présence de ses élèves, rester assez maître de soi pour ne se laisser jamais surprendre; telles sont les trois conditions nécessaires, — sinon suffisantes, — pour qu'un maître remplisse utilement sa tâche. Il s'agit de montrer que ces conditions ne sauraient être réalisées sans une préparation sérieuse de sa classe.

I. — *Bien savoir ce que l'on doit enseigner.* — Cette proposition peut s'entendre de deux manières : en premier lieu, le maître doit être exactement fixé sur les matières de son enseignement, et sur l'ordre à suivre dans leur exposé; en second lieu, il doit les posséder de telle sorte qu'il soit à l'abri, et des hésitations, et des erreurs.

1. Sur le premier point, le maître a pour guides ses programmes qui lui permettent, dès le début de l'année, d'organiser l'ensemble de ses leçons, en réservant à chaque étude le temps et la place qui lui conviennent. Mais, cette première préparation, indispensable, ne saurait évidemment tout prévoir et tout régler d'une façon définitive. De nombreuses causes peuvent nous obliger à modifier nos plans, à les élaguer ou à les compléter. Telle question mal comprise exige que nous la traitions à nouveau; telle autre bien saisie nous

permet de hâter notre marche. Ici nous sommes obligés de faire une revision non prévue; là, d'en supprimer une autre, devenue superflue. — Or, tout cela implique un esprit sans cesse en éveil, et un travail de tous les jours.

2. Sur le second point, beaucoup de ceux qui connaissent mal notre rôle pensent qu'un maître en sait toujours assez pour instruire des enfants : — pour instruire les tout petits, sans doute; et encore, ne faut-il pas songer d'avance aux moyens de les occuper et de les distraire, d'éveiller en eux une curiosité profitable, de leur faire acquérir de bonnes habitudes? — Mais, dès qu'il s'agit de diriger des enfants plus âgés, la préparation devient de plus en plus utile; qui de nous est assuré de trouver toujours dans sa mémoire et à point nommé, un auxiliaire infaillible? De trouver spontanément sur chaque sujet, tout ce qu'il est important de dire, et d'insister uniquement sur ce qui doit être dit? — De bien dégager de ses enseignements les conséquences qu'ils comportent, tout en les rattachant les uns aux autres pour qu'ils s'éclairent mutuellement et se complètent? — Celui qui aurait une telle assurance ferait preuve, ou d'une bien grande inexpérience, ou d'une bien grande fatuité.

II. — *Bien savoir comment il faut enseigner.* — Quoi qu'il en soit, le savoir dont nous avons besoin est relativement facile à acquérir. Il nous suffit le plus souvent, soit de revoir nos notes personnelles, soit de consulter les ouvrages de notre bibliothèque, soit de recourir simplement à notre journal hebdomadaire. — Mais après ce travail accompli, il nous en reste un autre beaucoup plus difficile à remplir : nous devons nous demander *comment nous devons enseigner* ce que nous avons appris?

1. Nous bornerons-nous à exposer d'une manière suivie la leçon que nous avons préparée, à la réciter peut-être, pendant que nos élèves, plus ou moins attentifs, nous écouteront parler? — Il n'y faut guère songer, surtout dans les cours élémentaire et moyen de nos écoles primaires, car nous en reviendrions à la méthode dogmatique depuis longtemps condamnée.

2. Il faut donc recourir à la méthode active, faire collaborer les enfants à la leçon, tour à tour les interroger et leur répondre, et comme le dit Froebel, « donner et prendre, les devancer et les suivre, agir et les laisser agir ». — Or, gardons-nous de croire que de tels exercices puissent être complétement improvisés. Ils

comportent toujours, évidemment, un certain imprévu, mais ils n'aboutissent qu'au désordre, si, dans les grandes lignes, ils n'ont pas été préparés et réglés. Pour nous en convaincre nous n'aurions qu'à faire appel à nos souvenirs : quoi de plus lamentable, par exemple, que ces interrogations à bâtons rompus, faites parfois par un maître étourdi, interrogations auxquelles personne ne peut répondre, et qui reviennent à leur auteur tout aussi surpris que ses élèves?

3. Il est donc indispensable avant d'aller en classe, non seulement de savoir ce que l'on doit enseigner, mais par quels moyens on le fera le mieux comprendre de ses enfants. — Pour cela, il nous faut bien connaître, d'abord, le niveau intellectuel de ceux auxquels on s'adresse : c'est pourquoi nos méthodes ne sauraient être uniformes et doivent se modifier chaque année; — il faut savoir, en second lieu, quelles choses sont les plus propres à les intéresser et peuvent leur être le plus utiles : d'où la nécessité de varier ses exemples, de se tenir au courant de toutes les découvertes nouvelles, de profiter de tous les événements importants pour en dégager une leçon. Il faut, non plus, ne pas oublier qu'un enseignement n'est profitable que s'il est logique, et présente de l'unité; or, c'est cette unité qui échappe souvent à l'esprit distrait des enfants : entre deux idées dont nous apercevons nettement le rapport, l'enfant n'aperçoit rien : c'est que nous négligeons de lui montrer les intermédiaires qui les relient; de même chaque idée rayonne autour d'elle, et se rattache à une foule d'autres idées, chaque sujet à une foule d'autres sujets; ce sont ces relations que nous devons nous efforcer de faire découvrir, si nous voulons ne point enseigner dans le désert. — Il faut enfin, que notre enseignement reste toujours extrêmement clair et simple; « or, suivant la remarque de Vinet, l'instituteur a besoin d'une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité », et nous ajouterons d'un travail de tous les jours, et presque de toutes les heures.

III. — Ce travail préparatoire offre un autre avantage non moins appréciable : il nous rend *maîtres de nous-mêmes*, en présence de nos élèves, et nous donne cette autorité de l'homme sûr de lui sans laquelle on ne réussit jamais. — En effet, celui qui sait bien ce qu'il doit enseigner, et comment il doit l'enseigner, sera moins exposé que tout autre à perdre son sang-froid, et à se laisser déconcerter par les incidents imprévus de la classe; son esprit, par la force

même des choses, aura plus de souplesse et plus d'étendue : absolument libre, il pourra se donner plus franchement, entrer en communication plus étroite avec ses élèves, provoquer plus volontiers leurs questions, les stimuler, les presser... et comme tous sentiront en lui un guide éclairé et solide, ils ne lui marchanderont ni leur affection ni leur confiance.

Faut-il ajouter qu'un tel maître ne saurait devenir la victime ni de la routine ni de l'ennui? — On pourrait en terminant lui opposer l'un de ces maîtres dont l'espèce, paraît-il, n'est pas encore tout à fait perdue, qui, après vingt ans et trente ans de classe, servent à leurs élèves les leçons et les devoirs qu'ils ont toujours servis, tournant impassibles et ennuyés la même roue pénible et monotone. Les pauvres gens! — La morale de ce parallèle se dégagerait d'elle-même. (Cf. *l'Inspection académique*, p. 117.)

140. — « *L'art d'enseigner ne consiste pas à descendre a niveau de son auditoire, mais à l'élever jusqu'à soi.* » (J. Simon.) *Développer et commenter cette pensée* [1].

« Tous les hommes qui, soit dans la théorie, soit dans la pratique, se sont occupés des choses de l'éducation nous donnent le même conseil : « Avant tout, mettez-vous à la portée de votre auditoire; préoccupez-vous surtout d'être compris; n'accablez pas les enfants sous le fardeau de votre science indigeste; toute érudition est avec eux déplacée; vous ne réussirez qu'à la condition d'entretenir vos élèves de ce qui leur est déjà connu, de ce qui n'est pas pour eux entièrement nouveau, et surtout de ce qui sort du domaine de l'abstraction. » C'est là, le cri universel. Il est poussé par les penseurs les plus illustres, par les philosophes les plus éminents, aussi bien que par les praticiens les plus humbles, par les instituteurs les plus modestes. N'est-ce pas là ce que veut Montaigne, par exemple? Faites « trotter » votre élève, nous dit-il, pour juger du niveau de son esprit, et alors vous verrez jusqu'à quel point vous devez vous « ravaler » pour capter son attention, pour obtenir l'accès de sa jeune intelligence. Ainsi nous voilà bien avertis, et par une autorité de premier ordre. Le maître doit sans cesse s'occuper de son auditoire pour régler sur lui sa leçon; il ne doit pas parler

1. Nous reproduisons ici une copie de candidat, donnée comme spécimen dans l'*Inspection de l'Enseignement primaire*.

pour lui-même mais pour ceux qui l'écoutent; en un mot, il doit s'assurer qu'il peut être suivi et compris.

Cette vérité est tellement évidente que, sous une autre forme, nous allons la retrouver chez Fénelon. Lui aussi a été frappé de la faiblesse des facultés enfantines. Dans son *Traité de l'éducation des filles*, il compare heureusement l'intelligence de l'enfant à une « lumière vacillante » sous le souffle du moindre vent, voulant marquer par là combien, dans le premier âge, est faible l'attention, combien sont fugitives les impressions. Et, pour remédier à cette attention intermittente, pour rendre indélébiles ces impressions légères et fuyantes, que nous propose-t-il? Tout simplement l'attrait du plaisir, la mise en œuvre d'instructions indirectes se glissant, s'insinuant dans l'âme de l'élève sans que jamais celui-ci soit effarouché ou rebuté. Or, qu'est cela, sinon se mettre au niveau de l'auditoire et s'accommoder à la faiblesse des auditeurs?

Donc, pour le précepteur du duc de Bourgogne, comme pour le philosophe des *Essais*, c'est au maître de s'ingénier, de se faire petit avec les petits, de s'abaisser jusqu'au degré où il sera à la portée des enfants. Et sur ce point, peut-être plus qu'eux encore, Rousseau est affirmatif. Son système n'est-il pas fondé tout entier sur ce principe qu'il faut donner à chaque âge ce qui lui convient, et cela seulement? Allez-vous demander à Émile de raisonner, vous adresser à son jugement? Mais, s'écrie Rousseau, j'aime autant que vous lui demandiez d'avoir cinq pieds de haut, que du jugement à cinq ans! Voulez-vous maintenant lui parler du devoir, de Dieu? Rappelez-vous que, jusque par delà l'adolescence, le monde moral est pour Émile entièrement fermé! Peu nous importe que ces opinions soient ou non discutables, ce que nous voulons en retenir, c'est qu'il faut approprier à l'intelligence enfantine les connaissances que nous voulons lui inculquer, d'où la nécessité pour nous de savoir descendre jusqu'à elle.

D'ailleurs, parmi les pédagogues modernes, il y a de même unanimité. Tous, après le sage Lhomond, répéteraient volontiers : la métaphysique ne convient pas aux enfants. Et ils partent de là pour nous mettre en garde contre l'abstraction, ses dangers et ses abus. Ils exécutent sommairement les philosophes qui, à l'exemple du malheureux Condillac, songeraient à placer une science abstraite, comme la psychologie, à la base de l'éducation. La psychologie! y songez-vous, s'écrient-ils? Ah! que Condillac a été mieux inspiré en vous conseillant de vous adresser aux sens. Là est la vérité.

Habituez les enfants à observer, ils ne savent pas le faire; ils ne connaissent pas les arbres de la promenade où chaque jour ils prennent leurs ébats; les fleurs qui émaillent la prairie voisine, les montagnes qui forment l'horizon de leur village. C'est là ce que vous devez leur révéler, en pratiquant la leçon de choses entendue dans son sens le plus large. Eh! bien, ceci encore, n'est-ce pas s'adapter à l'auditoire et mettre l'enseignement en rapport avec l'âge de ceux qui doivent le recevoir?

Si maintenant nous quittons la théorie pour descendre jusqu'à la pratique, nous trouverons le même spectacle. Quel directeur d'école, quel inspecteur appelé à donner des conseils à un débutant ne lui a pas cent fois adressé les recommandations suivantes : Gardez-vous des leçons trop savantes; songez que vos petits élèves sont incapables de saisir les solides raisonnements, les vigoureuses déductions que vous admirez, qui vous charment, vous, parce que vous avez un esprit déjà formé, déjà mûri, ce qui n'est point leur cas; soyez sobres d'idées générales, parce que les idées générales sont des idées abstraites, parce qu'elles marquent les rapports qui échappent à une intelligence primitive et encore inculte. En un mot, songez que vous n'êtes point dans une chaire de faculté, ni même dans une classe supérieure de lycée, mais bien à l'école primaire, avec des enfants à peine dégrossis, dont il faut ménager les facultés naissantes...

Et tout cela est rigoureusement vrai. Pourtant dans ce concert unanime, une voix discordante se fait entendre. Un philosophe éminent qui a été plusieurs fois chef de l'Université, qui, dans son passage au ministère, s'est honoré par des circulaires libérales dont une, au moins, fait époque dans l'histoire de nos lycées, ce philosophe vient et nous dit : « L'art d'enseigner ne consiste pas à descendre au niveau de son auditoire, mais à l'élever jusqu'à soi. » En quatre mots, il infirme les conseils des pédagogues les plus célèbres, casse leurs jugements, renverse les théories qui semblaient les plus conformes au bon sens et à la sainte logique! Et à y regarder de près, M. J. Simon paraît avoir tout aussi raison que ceux qu'il a l'air de si vivement contredire!

En effet, pourrait-il leur dire, vous voulez mettre constamment votre enseignement au niveau des jeunes enfants qui vous sont confiés; vous voulez leur parler de choses très simples, très concrètes, rester dans un domaine qui leur est bien connu; vous voulez vous adresser à leur sens déjà aiguisés, à leur imagination déjà

vive, et je reconnais que votre intention est excellente. Mais réfléchissez un peu à ce que vous allez faire. Ne voyez-vous donc pas que vous allez enfermer vos élèves dans le cercle étroit des sensations et des images? De bonne foi, est-ce là le but de l'éducation? Comme ce grand philosophe, comme cet illustre ami du progrès que fut Condorcet, était mieux inspiré : « Remplacez, écrivait-il, la sensation par l'idée, et vous aurez travaillé au bonheur des hommes. C'est parce que l'ouvrier, l'artisan, ne sait pas se soustraire à l'empire de ses sensations, pour s'élever jusqu'aux idées, qu'il reste parfois si grossier, qu'il ne prend pas goût à la lecture des bons livres, qu'il reste insensible aux émotions si douces, si pures, si fécondes de l'art! Élevez-le donc jusqu'à ce niveau, et vous aurez bien mérité de la démocratie! »

Voilà certes, un argument d'une très grande force. Il n'est pas douteux que si le maître demeure sans cesse dans le domaine des sens, s'il s'adresse seulement à des facultés très utiles sans doute, mais inférieures, pourtant, comme la mémoire, l'imagination, l'enfant aura grand peine à s'élever de lui-même jusqu'aux opérations supérieures de l'esprit, jugement, raisonnement. Or, si nous réfléchissons que le but de l'éducation bien entendue, est justement d'amener nos élèves au monde des idées, de former, de cultiver les facultés par lesquelles l'homme est véritablement homme, nous voyons quelle erreur, quelle faute, ce serait commettre, de nous confiner, pour n'en pas sortir, dans la région des opérations sensitives. Il pourrait y avoir exercice des sens, développement de la mémoire, de l'imagination, mais en réalité il n'y a pas éducation.

Entrons plus avant dans le détail. Vous nous assurez qu'en morale l'enfant ne peut s'élever d'abord jusqu'à la notion abstraite du devoir. Soit. Vous ajoutez qu'il vous faut donc lui parler seulement de l'intérêt qu'il conçoit, de la nécessité qui ne se discute pas, de l'utile qu'il arrivera bientôt à comprendre. Mais, avec ce système, quand prétendez-vous l'amener à la véritable moralité? Qu'avez-vous fait pour que plus tard il soit un honnête homme? pour lui donner le goût, l'amour, je dirai presque la passion du bien? Absolument rien. Donc pour vous mettre à la portée de votre auditoire, vous avez manqué votre but, vous n'avez pas rempli votre mission d'éducateur.

Passons à l'histoire, maintenant. Vous avez fait parcourir à vos élèves une bonne collection de tableaux historiques, vous leur avez mis sous les yeux d'excellentes gravures; ils s'y sont intéressés;

leur imagination a été vivement frappée. Vous avez fait plus. Vous leur avez raconté bon nombre d'anecdotes, vous avez accumulé dans leur cerveau un assez grand nombre de faits historiques. C'est très bien. Mais, pour parler comme M. Spencer, en quoi dans dix ans, le vote de vos élèves devenus des hommes, sera-t-il plus judicieux? En rien, vous le confesserez. Et, cette fois encore, n'avez-vous pas fait fausse route; n'avez-vous pas, dans l'intention louable d'être toujours compris, négligé une partie de votre tâche, peut-être la principale?

Il serait possible de continuer de la sorte indéfiniment et de montrer que, dans le domaine des sciences d'observation, dans la leçon de choses, on risque, sous prétexte d'être toujours accessible et toujours suivi, de n'habituer l'enfant qu'à une observation superficielle, toute extérieure et de pure forme, sans lui donner la notion vraie, ou tout au moins l'intuition tout exacte de la science, ce qui doit être le véritable objectif d'une bonne éducation intellectuelle.

Réfléchissons d'ailleurs, à ce que serait une classe où le maître aurait pour préoccupation exclusive de se tenir au niveau de ses élèves, sans chercher à les élever jusqu'à lui. Il y aurait un avantage, mais un seul. A chaque question posée, on aurait chance d'obtenir une réponse, puisqu'on ne dépasserait en rien le niveau intellectuel de l'auditoire. Ce serait tout. Mais d'autre part, que d'inconvénients! Où serait dans telle classe, l'intérêt? Il serait nul, puisqu'il ne s'agirait que de choses connues ou très faciles à deviner. Où seraient la vie, l'animation? Nulle part, puisque l'effort serait banni de l'école. Et quelle perte irréparable, de ce chef! Les enfants ne seraient point habitués au travail, à la recherche fructueuse; l'activité de leur esprit ne serait pas excitée; les facultés ne seraient point exercées. Par suite, une atmosphère lourde, un ennui noir pèseraient sur toutes ces jeunes têtes si avides d'apprendre, si intéressantes pour qui saurait retenir leur attention et éveiller leur curiosité! Les élèves ne sortiraient point des sentiers déjà battus; nous leur infligerions chaque jour la monotonie du chemin déjà parcouru; nous les aurions jetés pour jamais sous le joug pesant de la pire de toutes les routines!

Voilà en présence les deux thèses opposées. Mais, sont-elles donc en réalité si opposées qu'elles le paraissent? M. J. Simon lui-même, qui était un esprit très subtil, un philosophe très souple, un orateur très insinuant, qui, quelquefois, comme Renan, se plaisait à l'élégance des contradictoires, mais qui savait aussi, ayant été éclec-

tique, résoudre les difficultés et ramener à l'unité les doctrines les plus diverses, M. J. Simon n'eût point été embarrassé pour les concilier.

Sans doute, aurait-il dit, je considère comme le plus grand des malheurs l'absence d'idéal dans l'éducation. J'ai pour tous les enfants de notre démocratie française, les plus nobles ambitions. Je veux les élever jusqu'à la région sereine des idées, les tirer du monde des sensations et des images, les appeler à une moralité véritable, à une vie complète. Je rêve pour eux d'humanités primaires, selon l'expression de quelques-uns, et je réclame, en leur faveur, une éducation vraiment libérale. Entre l'enseignement que reçoivent dans nos écoles primaires les fils du peuple et celui que reçoivent dans nos collèges les fils de la bourgeoisie, je considère qu'il doit y avoir une différence de degré, mais non une différence d'essence ou d'esprit. C'est pourquoi j'ai crié à tous nos instituteurs : Visez haut; vous ne sauriez placer le but dans une région trop élevée; ne soyez jamais avec ceux qui demeurent dans le terre à terre, qui végètent dans la routine, qui, comme dit le poète, « toujours rampent tristement », gravement occupés qu'ils sont de verbiages et de puérilités.

Mais, souvenez-vous aussi, aurait-il ajouté, que, si d'un trait vigoureux j'ai marqué le but à atteindre, je n'ai point eu la prétention d'indiquer les moyens qui doivent y conduire. C'est pourquoi il ne saurait y avoir contradiction, entre le conseil que je vous donne et ceux que vous avez pu recueillir chez tous les penseurs qui se sont occupés d'éducation. Ceux-ci vous donnent les indications les plus salutaires, les plus précieuses, quand ils vous invitent à étudier l'enfant, à mettre en harmonie avec l'évolution de son esprit les connaissances que vous lui distribuez, à graduer les difficultés que vous lui présentez. Ils vous conseillent d'aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu, de sérier les questions, de les diviser pour les résoudre!... Sur tous ces points, je suis tout à fait d'accord avec eux, avec Descartes aussi qui a montré que ce sont justement là les règles d'une bonne méthode. Vos auteurs vous ont démontré que l'éducation doit être progressive : j'y souscris. A mon tour j'ai voulu vous montrer que non seulement notre enseignement doit être progressif, mais encore élevé et libéral! »

141. — « *L'instituteur a besoin d'une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité.* » (Vinet.) *Expliquer cette pensée.*

L'essentiel est ici de bien s'entendre sur le sens du mot simplicité. Il y a, en effet, la simplicité de l'ignorant, de l'esprit borné qui ne soupçonne même pas la complexité des choses. Ce n'est point de celle-là, évidemment, qu'il convient de s'occuper. Il y a, en outre, celle de l'esprit lucide qui sait entrevoir, au travers des faits, les causes et les lois; dégager les idées générales, distinguer l'essentiel de l'accessoire; entre plusieurs routes, propres à conduire à un même but, choisir la plus facile; entre plusieurs exemples, retenir les plus probants : c'est cette simplicité que doit avoir le bon maître. Or, pour l'acquérir, il faut sans doute des qualités natives, auxquelles rien ne supplée; mais il faut, de plus, une instruction vraiment solide et supérieure. Rien de confus comme un demi-savant, surtout lorsqu'à sa demi-science, s'ajoute, ce qui est fréquent, beaucoup de fatuité.

142. — *Commenter et discuter cette pensée :* « *La méthode, au point de vue de l'écolier, est l'art d'étudier; au point de vue du maître, elle est l'art d'enseigner : on ne s'occupe généralement que de cette dernière; c'est un tort.* » (Maneuvrier.)

Idées à développer.

I. — *Position du sujet.* — 1. Utilité de la méthode. « Il ne suffit pas d'avoir l'esprit bon, l'essentiel est de l'appliquer bien »; de la méthode suivie, c'est-à-dire de l'art avec lequel nous dirigeons nos efforts, dépendent surtout, suivant Descartes, nos succès : aussi bien les succès du maître qui nous enseigne, que ceux de l'élève qui étudie ; de là la pensée qui nous est proposée. Voyons, maintenant, si l'art d'étudier est vraiment, comme on l'affirme, le seul dont nous nous occupions?

2. *Raisons qui peuvent le faire croire.* — Si nous parcourons les œuvres des principaux éducateurs depuis Rabelais jusqu'à Spencer, nous constatons que leur grande préoccupation est de combattre les méthodes d'enseignement qu'ils jugent fausses, et de leur en substituer de meilleures; si nous consultons, ensuite, les nombreuses circulaires qui nous sont adressées, nous remarquons également qu'elles sont prodigues de conseils à notre adresse, et très sobres de renseignements sur la méthode que les élèves eux-mêmes doivent suivre pour leurs études. Descartes se serait-il donc trompé, et l'art d'étudier n'aurait-il qu'une importance secondaire?

II. — *Discussion.* — 1. On ne saurait sérieusement le prétendre. En effet, nous savons tous, par expérience, que la *formation de notre esprit* et les bonnes habitudes qu'il contracte, viennent surtout des exercices auxquels il se livre, et des efforts personnels qu'il accomplit; nous savons, en outre, que de la manière même dont l'enfant travaille, dépend la *qualité de son savoir*. Il ne sait vraiment ce qu'on lui a enseigné qu'après l'avoir fait sien par la réflexion, et s'être rendu compte lui-même du chemin par lequel on l'a conduit.

2. Aussi bien, cette vérité ne pouvait échapper aux éducateurs que nous citions tout à l'heure; et s'ils paraissent ne s'intéresser qu'à l'art d'enseigner, c'est que, de la manière dont le maître enseigne, dépend nécessairement celle dont l'élève étudie. L'enseignement est-il purement dogmatique? L'élève a surtout un rôle passif et recourt plus à sa mémoire qu'à son jugement. Au contraire, le maître use-t-il surtout de la méthode interrogative et active, exige-t-il la collaboration de ceux auxquels il s'adresse, et la marche de leur esprit vers la vérité est toute différente.

3. Bien plus; si nous examinions avec soin, et les conseils des éducateurs dont nous avons parlé, et les circulaires qu'on nous adresse, nous nous apercevrions bien vite que l'art d'étudier n'est oublié qu'en apparence. Est-ce que l'on ne nous recommande pas à chaque instant « de nous mettre au niveau de nos élèves? » de les faire « trotter » devant nous, pour mieux juger de leur allure? d'enseigner le moins possible et de *faire trouver* le plus possible? de tenir continuellement les esprits en éveil, soit par le choix des sujets, soit par des interrogations habiles, soit par l'enchaînement de nos leçons? Or, tous ces conseils ne se ramènent-ils pas, en définitive, à celui-ci : « Le meilleur maître est celui qui apprend à ses élèves à apprendre, et travaille ainsi à se rendre inutile. »

III. — La pensée que nous avons à examiner n'est donc juste qu'à demi. Elle appelle cependant l'attention sur une vérité capitale en éducation et dont, peut-être, nous ne tenons pas suffisamment compte dans la pratique : c'est que nous devons avant tout songer à donner à nos enfants de bonnes méthodes et de bonnes habitudes de travail.

Il serait à souhaiter qu'après avoir insisté devant ses élèves sur l'importance de telle ou telle étude, le maître s'appliquât le plus possible à leur montrer par quels moyens on peut le mener à

bonne fin. S'agit-il, par exemple d'une leçon à apprendre par cœur, nous voudrions qu'il se rappelât les sages préceptes de M. Legouvé que nous avons cités ailleurs. Que l'élève comprenne bien que la bonne méthode à suivre, n'est pas d'apprendre d'abord le texte, mais de chercher à en bien saisir les idées, le plan, l'enchaînement logique... faisant ainsi du jugement l'auxiliaire de la mémoire; que cette façon de procéder est non seulement la seule raisonnable, mais encore la plus courte et la plus propre à simplifier sa tâche et à diminuer son effort. S'agit-il d'une simple leçon de choses, ou d'une leçon de physique un peu plus difficile? Indiquons clairement par quelle voie l'esprit, peu à peu, s'élève des faits aux causes et des causes aux lois; puis, quand nous aurons conduit l'enfant, en quelque sorte, par la main, dans quelques-unes de ces recherches, abandonnons-le à lui-même; proposons-lui des recherches analogues, où il aura à appliquer les mêmes procédés; il s'habituera ainsi à marcher seul, à chercher seul, à trouver seul; ce qui doit être le but de tous nos efforts. Et les mêmes remarques peuvent se faire à propos de la grammaire, de l'arithmétique, du dessin, — de toutes les études, en un mot, auxquelles nous nous livrons dans nos classes.

Et que l'on se garde de considérer comme chimériques les règles que nous donnons ici : Les règles vraiment logiques sont toujours les plus fécondes en résultats; — en outre, leur application, pénible au début, devient vite plus facile, car l'enfant aime à agir par lui-même, à faire preuve d'initiative, à marcher sans guide... Dès qu'il aura pris goût à ce travail personnel et qu'il en aura vu les résultats, il comprendra alors qu'il lui est possible de découvrir ce que d'autres déjà ont découvert, et de compléter chaque jour son savoir. L'étude lui offrira d'autant plus d'attraits, qu'il sera devenu plus apte à la bien diriger.

143. — *De l'enseignement visuel* [1].

Plan du sujet.

Tous les systèmes d'éducation, comme le remarque Herbert Spencer [2], reflètent les milieux qui les ont inspirés, c'est pourquoi

1. L'enseignement visuel ayant pris, de nos jours, une importance considérable, nous avons cru utile d'en examiner d'un peu plus près les caractères et d'en montrer à la fois les avantages et les dangers.

2. H. Spencer, *De l'éducation*, ch. II.

chacun d'eux a sa date et, pour ainsi dire, sa nationalité. Suivant les idées philosophiques, politiques et religieuses des différentes époques, suivant, surtout, la manière de concevoir l'âme de l'enfant, l'évolution de ses facultés, son futur rôle dans la société, l'enseignement se montre tour à tour autoritaire ou libéral, tantôt préoccupé « d'assujettir les esprits et de les modeler sur un même idéal », tantôt, au contraire, soucieux de les affranchir et de former le jugement tout en éclairant la raison. Or, former le jugement et affranchir la volonté, tel est le but que poursuivent, depuis longtemps déjà, sans doute, tous les éducateurs ; seulement, connaissant mieux qu'on ne la connaissait autrefois, la nature de l'enfant, ils se sont faits plus doux à ses faiblesses, plus indulgents à ses misères, et leur enseignement en est devenu plus aimable. — Sachant qu'en lui la sensibilité l'emporte sur la raison, l'instinct sur la réflexion ; qu'il retient mal ce qu'il ne comprend pas ; que les vérités abstraites lui sont difficilement accessibles, alors qu'il s'intéresse vivement aux faits concrets, à ce qu'il voit, à ce qu'il touche, à ce dont il peut se rendre compte par lui-même, c'est en frappant, d'abord, et le cœur et les sens que les maîtres cherchent à agir sur ses autres facultés, à les éveiller et à les guider. De là, ce qu'on a appelé la « méthode attrayante », et encore « la revanche des sens dans l'éducation ».

L'excellence de cette méthode, sagement appliquée, n'est plus à démontrer, toutefois, pour qu'elle produisît tous ses fruits, il faudrait, suivant certains de ses défenseurs, que nous fissions à l'enseignement visuel une part beaucoup plus large, et que cette revanche des sens fût principalement « une revanche de l'œil ». — « Le meilleur moyen, dit Horace Mann, de donner de l'attrait aux leçons, est d'employer l'œil plutôt que l'oreille à l'acquisition des connaissances, car il l'emporte sur tous les autres sens en promptitude, en précision et en étendue. Il est la grande voie de communication entre l'infini extérieur et matériel, et l'infini intérieur et spirituel. L'esprit acquiert souvent par un regard ce que des quantités de livres et des mois de travail lui auraient à peine appris par l'oreille. Employer l'oreille au lieu de l'œil quand celui-ci peut intervenir, est aussi intelligent et expéditif que le serait, pour les oiseaux voyageurs, l'emploi de la marche au lieu du vol. Ouvrons donc toutes grandes les portes de l'œil, qui embrasse dans un regard et le ciel et la terre [1]. » Aussi Horace Mann, sans aller jus-

1. J. Gaufrès, *Horace Mann*, son œuvre, ses écrits, p. 199 et 200.

qu'à proscrire l'usage du livre dans nos écoles, et, avec J.-J. Rousseau, jusqu'à condamner absolument les leçons purement orales, souhaite-t-il que l'enseignement visuel leur vienne plus fréquemment en aide, pour les animer et les féconder.

I. — Ce souhait du maître américain est bien près, à ce qu'il semble, d'être réalisé. L'enseignement visuel, en effet, — et nous entendons par là, non l'éducation de la vue, mais l'ensemble des procédés qui, pour parvenir à l'esprit, s'adressent à la vue de préférence, — est de plus en plus en faveur dans toutes nos écoles, où il opère des merveilles. Grâce à lui, leurs murs, jadis si tristes et si froids, d'où pleuvaient à la fois l'humidité et l'ennui, se sont ornés enfin de tableaux et de cartes qui les meublent et les égaient. Plusieurs d'entre elles, même, possèdent de vrais musées, où peut puiser le maître, au moment opportun, pour stimuler l'attention de ses élèves et illustrer ses leçons.

Ces leçons, à leur tour, se sont rajeunies en devenant plus vivantes. Moins d'exposés longs et ininterrompus; moins de récitations mot à mot, traînantes et monotones. Le plus souvent possible, — surtout quand il apprend les éléments des sciences, — l'enfant a sous les yeux l'objet dont on lui parle. C'est à l'aide du boulier compteur qu'il s'initie au calcul; c'est par la vue qu'il se familiarise avec les principales figures de la géométrie, avec les mesures du système métrique, avec les premières notions de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle. La parole du maître est, avant tout, l'explication et le commentaire de ce qui s'offre ainsi aux regards [1]; dès lors, quand les définitions arrivent, elles sont d'autant mieux comprises qu'elles n'ont qu'à fixer des connaissances déjà précises.

Grâce à l'enseignement visuel, le livre de lecture, si peu séduidant, autrefois, pour les tout jeunes élèves, est maintenant, par eux, accueilli comme un jouet. C'est qu'il a fait comme la classe elle-même, il s'est paré en l'honneur de son propriétaire nouveau. — Au commencement et à la fin des pages, sur les marges et dans les interlignes, courent les dessins et les couleurs qui l'attirent, le séduisent et l'instruisent tout en l'amusant. Pour bien comprendre le sens de ces images, qui ne chercherait à déchiffrer le texte? et ce texte est précisément rendu facile par la présence de

1. Le plus précieux auxiliaire de l'enseignement visuel est le tableau noir dont nos maîtres, heureusement, usent de plus en plus dans leurs classes.

l'image. Ce qu'on a tenté pour les livres de lecture, on devait le tenter, à plus forte raison, pour les livres d'histoire et de géographie, et l'on sait avec quelle richesse quelques-uns d'entre eux sont illustrés; de telle sorte que nos enfants sont à même, rien qu'en les feuilletant, d'acquérir les connaissances les plus utiles sur la situation et la forme des pays, sur les institutions, les mœurs, les armes des peuples, à travers les âges, et de se représenter leurs héros sous leurs traits véritables.

Quand, ni les objets, ni leurs images ne peuvent être placés sous les yeux, l'enseignement visuel y supplée en recourant aux symboles et aux signes qui les rappellent. C'est ainsi que, secondé par l'art, il a joué de tout temps un rôle considérable dans les différentes religions, exposant, dans les temples et sur les places publiques, statues et tableaux de toutes sortes, propres à évoquer des dogmes oubliés et à réveiller la ferveur des fidèles. C'est ainsi qu'autour de nous, chaque jour, il se montre plus ingénieux et plus fécond, afin de moraliser non seulement nos enfants, mais la foule elle-même. Les plus beaux chefs-d'œuvre de la peinture, ceux dont la vue doit, semble-t-il, inspirer l'horreur du vice et l'amour de la vertu, combattre les suggestions fâcheuses de l'imagerie corruptrice, faire naître, en un mot, des idées et des sentiments nobles et élevés, ont été reproduits à des milliers d'exemplaires, répandus dans nos écoles et, dans quelques villes, affichés sur les murs [1]. Ce sont là autant de leçons de choses d'une inspiration généreuse, et généralement d'une interprétation facile. — On a fait plus encore : nos éducateurs populaires ont mis à profit, dans l'intérêt de leur cause, les découvertes les plus récentes, même celle du cinématographe. Point de cours d'adultes, point de conférence sérieuse sans projections multipliées. Jamais la lanterne magique n'avait mieux mérité son titre, puisqu'en vraie magicienne elle a su grouper et retenir, auprès de nos orateurs de bonne volonté, des auditeurs attentifs de plus en plus nombreux.

Enfin, quand tous les moyens précédents lui font défaut, ou quand ils lui paraissent insuffisants, l'enseignement visuel se rend utile encore, soit en cherchant à attirer les regards sur des maximes instructives, soit en mettant en relief, dans un texte donné, les idées importantes. — Platon nous raconte que Hipparque avait

1. Plusieurs riches Anglais ont créé chez eux, depuis quelques années, de longues galeries de tableaux allégoriques de ce genre, qu'ils ouvrent au public dans l'espoir de le moraliser. Ils comptent ainsi prolonger et compléter l'œuvre du prêche et de l'école.

fait graver sur les cippes, ou Hermès, situés à la rencontre des routes, les principaux préceptes de la morale, de telle sorte qu'en parcourant l'Attique, on s'instruisait de ses devoirs sans négliger ses affaires. — N'est-ce pas son exemple que nous suivons lorsque nous multiplions les inscriptions : relations d'événements, sentences et maximes, à l'intérieur et à l'extérieur de nos monuments, n'est-ce pas le même but que nous nous proposons d'atteindre, lorsqu'en imprimant nos ouvrages nous employons des caractères de formes et de couleurs différentes, ou lorsque nous recourons aux tableaux synoptiques pour résumer nos travaux?

Ces procédés, variables à l'infini, se prêtent, comme on le voit, aux fins les plus diverses.

II. — Dans tous ces procédés, quelques critiques chagrins — *laudatores temporis acti* — n'ont voulu voir jusqu'ici qu'un sacrifice facile à la mode du jour, ou, encore, un moyen agréable d'alléger à tout prix la tâche ardue des maîtres; nous pensons, au contraire, qu'il faut y voir, avant tout, un effort légitime et nécessaire pour se conformer de mieux en mieux aux lois de notre esprit.

En effet, s'il est vrai, comme l'expérience nous le montre à chaque instant, que, de tous les sens, la vue est, d'*ordinaire*, le plus actif et le plus pénétrant; que nul autre ne nous fournit, aussi rapidement, autant de connaissances distinctes et précises, n'est-il pas logique de l'utiliser de préférence à l'ouïe, par exemple, toutes les fois que nous le pouvons sans danger? Il semble, du reste, qu'en France nous y soyons plus autorisés qu'on ne l'est ailleurs, au propre témoignage des psychologues étrangers. Plusieurs d'entre eux ont soutenu que ce sens avait chez les Français une finesse toute particulière, et Galton en trouve à la fois la preuve dans nos arts et dans notre langage : dans nos arts, où se révèle une incontestable virtuosité à harmoniser les couleurs et à combiner les formes; dans notre langage, où constamment reviennent des expressions imagées empruntées à la vue[1]. En faisant de plus en plus appel à l'enseignement visuel, nous nous bornons donc à suivre simplement les indications de la nature.

En second lieu, n'est-il pas évident que c'est aux images visuelles comme étant les plus exactes, les plus frappantes, les plus universellement intelligibles, que l'esprit emprunte la plupart de ses

1. Par exemple : *Il est évident, c'est clair, imaginez-vous, figurez-vous, envisagez, cela saute aux yeux il paraît,* etc...

symboles? C'est par des lignes que le mathématicien symbolise les forces, comme il symbolise toutes les grandeurs, toutes les propriétés physiques et mécaniques des corps; c'est par des lignes et des couleurs que le poète et le théologien symbolisent également leurs idées les plus abstraites, métaphysiques et religieuses, et qu'ils parviennent à les mieux faire entendre.

Enfin, les impressions visuelles sont surtout fécondes par leur puissance évocatrice d'images et d'idées. Grâce aux associations qui s'établissent entre nos divers états de conscience et qui deviennent, par l'habitude, de plus en plus indissolubles, l'œil en arrive très vite à suppléer les autres sens, et à nous fournir des données qui, cependant, ne sont pas de son domaine. C'est ainsi qu'au simple aspect des choses qui nous entourent, nous en devinons les propriétés principales. Il nous suffit d'apercevoir une fleur, un fruit, un objet quelconque pour imaginer aussitôt quels en sont la saveur, le parfum, la résistance et le poids. Chaque image visuelle est donc capable d'évoquer autour d'elle, comme par enchantement, tout le cortège des autres images qui l'ont précédemment accompagnée, et c'est pourquoi l'enseignement qui s'adresse à la vue peut être si instructif.

On conçoit maintenant les raisons qui nous portent à unir cet enseignement à l'enseignement oral. Le maître qui néglige son concours, doit toujours craindre de n'être pas compris, les mots dont il se sert étant mal interprétés ou n'étant pas interprétés du tout. Dans bien des cas, le psittacisme qui envahit si facilement nos écoles et dont les élèves ne sont pas les seules victimes, n'a pas une autre cause. — Nul danger semblable à redouter quand le maître s'adresse à l'œil en même temps qu'à l'oreille. Par cela même que l'enfant a sous les yeux les objets dont on lui parle, qu'il peut contrôler ce qu'on lui dit par ce qu'il voit, tous les mots sont entendus et correctement interprétés : plus tard, quand il les emploiera à son tour, il saura leur donner leur signification propre : son langage sera précis, car il traduira des idées qui seront claires.

Mais l'enseignement visuel offre un avantage plus grand encore peut-être, c'est d'habituer l'enfant, si distrait par nature, non seulement à voir, mais à *regarder* et à *observer*. Nulle habitude n'est plus précieuse, car elle est la première condition de tout progrès et de tout succès [1].

1. Cf. H. Spencer, *op. cit.*, ch. II.

Que de vérités utiles nous pourrions apprendre dans la vie et que de fautes et d'erreurs nous éviterions, si nous savions mieux regarder! Horace nous raconte comment son père, en se promenant avec lui dans les rues de Rome, peu à peu l'instruisait : c'est en voyant passer et agir ses contemporains, en étudiant leurs gestes, leurs regards, bien plus encore que leurs paroles, qu'il se formait le jugement. — L'exemple du père d'Horace est bon à imiter. Nous ne saurions, sans doute, attirer les regards de nos enfants sur toutes les réalités de la vie, indifféremment, et, pourtant, il importe de procéder de bonne heure à cette initiation, si nous tenons à leur éviter un grand nombre de déceptions fâcheuses. Un simple fait concret, bien observé, sous nos yeux, sera plus éloquent, soyez-en sûr, que les plus éloquents sermons, et s'oubliera moins vite.

De même qu'elle aiguise et trempe le bon sens, l'habitude de bien voir affine et fortifie le goût. Dans le domaine de la littérature et de l'art, nul ennemi plus redoutable des creuses rêveries, des conceptions fantastiques et des fictions nuageuses; nulle sauvegarde plus sûre contre l'étrange et l'absurde dont le succès, parmi nous, si souvent déconcerte. — C'est pourquoi l'un des maîtres qui possédait cette qualité au plus haut point, recommande à tous ceux qui se proposent, par la plume ou par le pinceau, d'interpréter la nature, d'en étudier d'abord les formes avec soin, et de chercher à entrevoir, au delà de ces formes, le sentiment et la pensée qu'elles expriment. Ce conseil d'Alphonse Daudet ne convient pas seulement à nos jeunes auteurs, il convient aussi bien à tous ceux qui pensent et qui lisent; à tous ceux qui veulent juger par eux-mêmes; il convient aussi à nos enfants et nous ne saurions trop tôt le mettre, avec eux, en pratique.

Dans l'étude des sciences il n'est pas d'une application moins urgente. « Ce qui distingue les races bien douées des races bornées, écrit Taine, les espris fins des esprits vulgaires, c'est le pouvoir de saisir des analogies plus délicates ou nouvelles, de les discerner sous l'amas des grosses circonstances frappantes, les seules qui soient capables, quand l'esprit est commun, de laisser en lui leur empreinte[1]. » Or, ces analogies plus ou moins lointaines, dont l'aperception met sur la voie des découvertes, sont visibles pour ceux-là seuls qui savent regarder. — Si en géométrie, par exemple,

1. Cf. Taine, *De l'Intelligence*, t. I, ch. II.

l'œil n'est pas capable de discerner les analogies qui existent entre telle figure ou telle partie de figure et telle autre, tous les problèmes un peu compliqués resteront insolubles. C'est grâce aux analogies qu'ils ont perçues entre les différents êtres, entre les organes de ces êtres et entre leurs fonctions, que les naturalistes ont pu formuler quelques-unes des lois essentielles de la vie et dresser des classifications méthodiques. Cette aptitude à bien voir et à saisir des ressemblances même légères est, sans doute, avant tout, un don de la nature. Il est des enfants dont les regards jouent simplement à la surface des choses, mais il en est qui savent fixer leur attention sur elles et en noter jusqu'aux moindres détails [1]. De là, parfois, dans leurs petits raisonnements, tant de rapprochements ingénieux qui nous étonnent; de là, aussi, les comparaisons fines ou malicieuses qu'ils savent découvrir, quand ils veulent caractériser les personnes qu'ils aiment, et celles qu'ils n'aiment pas. — Il n'en est pas moins vrai que cette aptitude peut et doit être développée et disciplinée par le maître, et l'enseignement visuel est encore le meilleur moyen d'y réussir.

III. — De telles raisons expliquent assurément la prédilection dont est l'objet cet enseignement dans nos écoles, comme elles justifient le zèle de ses nouveaux promoteurs ; ce que nous craignons cependant, c'est que ce zèle ne soit pas toujours suffisamment éclairé, et que l'on demande à des procédés, excellents par eux-mêmes, plus qu'ils ne peuvent donner. — Si, en effet, l'enseignement visuel, sagement compris, peut conduire aux plus heureux résultats, il peut, maladroitement dirigé, entraîner les résultats les plus fâcheux. Quelles sont donc les limites de son pouvoir et les conditions de son succès ? Quels sont, en outre, les dangers qu'il présente, quand ces conditions et ces limites sont ignorées ? Tels sont les deux points sur lesquels nous voudrions insister, afin de détruire quelques préjugés et de prévenir un retour offensif des méthodes vieillies dont les partisans convaincus n'ont pas encore désarmé.

Ce qu'il importe, d'abord, de ne point oublier, c'est que tous les sens, même les moins parfaits, sont utiles à l'esprit, puisqu'ils lui fournissent les matériaux dont s'enrichit la pensée. Le monde extérieur ne nous est pas uniquement connu par la vue; ce n'est

1. Cf. Anatole France, *Le livre de mon ami*, p. 128.

pas elle qui nous révèle les saveurs, les odeurs et les sons, non plus que la température et la résistance. Elle peut, il est vrai, nous faire songer à ces propriétés, en évoquer les images, mais encore faut-il que nous les ayons antérieurement perçues et que la mémoire en ait conservé le souvenir; mais comme ce souvenir est fréquemment altéré, il est bon d'en revenir souvent à nos expériences premières. Donc, s'adresser toujours, de préférence, à la vue et négliger les autres sens est souverainement imprudent. L'éducation vraiment normale, rationnelle, partant efficace, est celle qui frappe à toutes les portes de l'esprit, qui utilise toutes les énergies qu'il possède, qui cherche à développer d'une manière harmonieuse toutes les facultés. C'est pourquoi nous ne saurions songer à substituer l'enseignement visuel à tous les autres; il doit simplement prendre place à côté d'eux.

En second lieu, l'expérience nous montre que cet enseignement est loin de convenir également à tous et de se prêter, avec le même succès, à toutes les études. — Les *visuels* sont, à n'en pas douter, les plus nombreux et, cependant, combien de personnes ne connaissons-nous pas qui semblent avoir des yeux pour ne point voir, tandis qu'elles ont des oreilles qui entendent fort bien? Si elles remarquent peu et retiennent fort mal ce qu'on leur a montré, elles remarquent, au contraire, très vite ce qu'elles ont entendu. Pour celles-là donc, au moins, les procédés que nous avons décrits seraient insuffisants. Ils seraient de même insuffisants pour toutes celles dont le travail intellectuel s'effectue beaucoup plus aisément avec des images motrices qu'avec des images visuelles. C'est ainsi, par exemple, qu'Inaudi, lorsqu'il doit exécuter un calcul un peu compliqué, est gêné, troublé, s'il voit, écrits au tableau, les nombres sur lesquels il opère, alors qu'il effectue ses opérations avec une rapidité et une sûreté merveilleuses, s'il se borne à les parler intérieurement. — Les cas de Laura Bridgman, de Marthe Obrech et de Marie Heurtin sont encore plus concluants puisque, privées de la vue et de l'ouïe, et en réfléchissant sur les seules données du toucher, elles se sont élevées à un degré peu commun de culture intellectuelle et morale. Les ressources de l'esprit sont donc des plus variées, et notre devoir à nous est de les employer toutes.

Ajoutons qu'ils sont moins nombreux qu'on le pense, *ceux qui savent bien voir ce qu'ils voient, au moment où ils le voient.* Beaucoup ne s'en font une représentation nette et complète que plus

tard, grâce au souvenir. Tel était le cas de Rousseau : « J'ai étudié les hommes, écrit-il, et je me crois assez bon observateur; cependant je ne sais rien voir de ce que je vois; je ne vois bien que ce que je me rappelle et je n'ai de l'esprit que dans mes souvenirs. De tout ce qu'on dit, de tout ce qu'on fait, de tout ce qui se passe en ma présence, je ne sens rien, je ne pénètre rien. Le signe extérieur est tout ce qui me frappe. Mais ensuite tout cela me revient; je me rappelle le lieu, le temps, le ton, le regard, le geste, la circonstance, rien ne m'échappe. Alors sur ce qu'on a fait ou dit, je trouve ce qu'on a pensé; et il est rare que je me trompe. » C'est cette reviviscence des perceptions premières, cette substitution de la vision intérieure à la vision sensible que le maître doit, le plus possible, chercher à provoquer.

Si nous examinons, maintenant, les données propres de la vue, nous constatons qu'elles se rapportent aux apparences et non à la réalité. Ce que nous saisissons ce sont des formes, des couleurs, des mouvements et rien de plus : la vie et la pensée nous échappent et si nous parvenons cependant à les découvrir, c'est grâce à un travail d'interprétation dont tous ne sont pas également capables. Montrez à un enfant, sans lui donner d'explication, toutes les parties d'une fleur, tous les rouages d'un mécanisme, toutes les transformations d'un corps; vous provoquerez peut-être son attention un instant, mais l'aurez-vous véritablement instruit? Aura-t-il compris ce qu'il faut qu'il comprenne? — Évidemment non. Il est nécessaire que vous le guidiez par la parole, que vous commentiez peu à peu les phénomènes qu'il observe, mettant en relief ceux qui sont essentiels, — les vraies causes, — l'aidant à s'élever graduellement à des généralisations de plus en plus hautes. — Le maître qui croirait sa tâche terminée quand il a montré des images, fait des expériences, conduit ses élèves à la campagne, ou dans les usines, serait le jouet d'une bien fâcheuse illusion. S'il tient à réussir, son intervention doit être plus active : il a simplement jusqu'ici réuni les éléments de sa leçon, et cette leçon, il lui reste à la faire. L'enseignement n'a donc pas, comme on se plaît à le dire, simplifié notre travail et supprimé l'effort que suppose toujours la préparation d'une classe : nous penserions plutôt qu'il nous crée chaque jour des charges nouvelles. Avec son aide nous pouvons obtenir des résultats plus immédiats, plus saillants et plus durables, mais à la condition de nous dépenser toujours davantage.

Songeons, d'ailleurs, à la manière dont il agit sur l'esprit. Il n'est pas une de ses qualités qui ne puisse devenir un défaut si l'on n'y veille; pas un de ses avantages qui n'offre des dangers.

Ainsi, son premier mérite est d'attirer, de plaire, de séduire. L'enfant est très vite fasciné par ce qu'il voit; que l'on se représente la joie de nos bébés en présence d'un livre d'images, celle de de nos élèves quand le maître déroule un tableau, ou commence une expérience : toutes les conversations s'arrêtent, et tous les regards brillent! Nous en sommes heureux, et à bon droit; mais prenons garde de prolonger cette fascination outre mesure, et de la considérer surtout comme suffisante. Il ne faut pas que l'esprit s'hypnotise devant les objets qui frappent ses regards; qu'il se borne à en constater ou même à en admirer les qualités; il est nécessaire, il est indispensable qu'il cherche à s'en rendre compte, à les comparer à d'autres; que sa curiosité soit éveillée et que toutes ses facultés travaillent; en un mot, qu'il éprouve le besoin de nous adresser et ses comment, et ses pourquoi, pour que notre peine ne soit point perdue. Ce résultat, nous ne l'obtiendrons jamais si, par nos interrogations, nos explications et nos critiques, nous ne parvenons pas à arracher l'enfant à sa contemplation passive.

L'enseignement visuel a, en outre, le mérite de se conformer aux lois de la nature en appelant, d'abord, l'attention sur des faits, sur la vérité concrète; mais si l'intelligence ne s'élève pas de ces faits aux lois qui les dominent, du concret à l'abstrait, elle reste fatalement étroite et bornée. Il est, en effet, démontré que son succès, notamment dans les sciences purement spéculatives, dépend non moins de sa puissance d'abstraire, que de sa puissance d'observer. Or, n'est-il pas à craindre que l'habitude d'avoir toujours sous les yeux les choses dont on lui parle, de ne juger et de ne raisonner sur elles qu'en leur présence, ne lui rende très difficile la conception des idées générales? Nous rencontrons, tous les ans, dans les classes de l'enseignement secondaire, des élèves qui sont incapables de se familiariser avec les abstractions mathématiques, et plus encore peut-être avec les abstractions philosophiques. Recherchons-en les causes et nous verrons qu'elles ne se trouvent pas uniquement dans un manque de travail ou dans une impuissance native. — Voici, d'ailleurs, les résultats d'une enquête minutieuse qui a porté sur cent-vingt élèves *moyens* de mathématiques spéciales. Nous disons élèves *moyens*, car les plus distingués

et les plus faibles ont été systématiquement écartés, les uns comme devant nécessairement réussir, les autres nécessairement échouer, en dépit des maîtres et des méthodes. Il en ressort que les jeunes gens les plus brillants ignorent à peu près ce que nous entendons par leçons de choses, tandis que les plus faibles, non en physique et en chimie, mais en mathématiques pures, en ont été saturés dans leur jeunesse. Cette enquête, qui n'est point close et à laquelle chacun de nous devrait collaborer, est trop peu étendue pour qu'il soit permis, dès maintenant, de conclure; néanmoins, il s'en dégage des indications d'autant plus significatives, qu'elles confirment l'opinion que nous pouvions nous faire *a priori*.

En fournissant à la pensée des images exactes, l'enseignement visuel l'empêche fort souvent de s'égarer et de se perdre, et l'on ne saurait trop insister sur cet avantage; cependant, il faut bien reconnaître qu'à la longue, il peut alourdir l'esprit au lieu de lui donner l'essor. La raison en est simple : des images trop précises, aux contours trop nettement arrêtés, sont d'un maniement difficile. Elles se prêtent mal aux caprices de l'imagination, se repoussent par leurs angles, s'entravent par leur massivité. Mieux vaut, dans certains cas, qu'elles aient subi l'usure du souvenir, car, alors, plus indécises et plus floues, elles entrent plus aisément dans les mille combinaisons de nos fictions et de nos rêves. — Ce sont de telles images qu'évoque précisément la parole, et c'est pourquoi, sur nos enfants, elle est parfois si puissante, bien plus puissante encore et bien plus attrayante que les plus beaux tableaux déployés sous leurs yeux. — Écoutez plutôt, le soir, les récits que grand'mère, assise auprès du foyer, raconte à ses petits-enfants. Il s'agit de l'histoire merveilleuse de Cendrillon, du Chat-Botté, ou du petit Chaperon Rouge; et ses auditeurs, tout à l'heure si bruyants, écoutent maintenant immobiles; et dans leurs petits cerveaux défilent une foule d'images très vivantes, très saisissantes, quoique *très imprécises*, qui tantôt les font sourire et tantôt les font pleurer. J'ai vu une classe d'enfants de sept à huit ans, enthousiasmée par l'histoire de Charlemagne, un personnage très puissant, un empereur, paraît-il, qui avait une très grande barbe, beaucoup de soldats, et qui aimait à récompenser les écoliers travailleurs et dociles. — Non, je ne crois pas que l'enseignement visuel, seul, avec toutes ses ressources, puisse produire jamais une impression pareille. — Et cette impression, il la produit également sur les enfants plus âgés. Anatole France raconte ainsi ses souvenirs d'élève de troi-

sième : « M. Chotard, écrit-il, m'inspirait des rêves sublimes. L'imagination des enfants est merveilleuse. Et il passe de bien magnifiques images dans la tête des petits polissons! Quand il ne me donnait pas le fou rire, M. Chotard me remplissait d'enthousiasme. — Châque fois que de sa voix grasse de vieux sermonnaire, il prononçait, lentement, cette phrase : « Les débris de l'armée romaine gagnèrent Canussium à la faveur de la nuit... », je voyais passer en silence, à la clarté de la lune, dans la campagne nue, sur une voie bordée de tombeaux, des visages livides, souillés de sang et de poussière, des casques bossués, des cuirasses ternies et faussées, des glaives rompus. Et cette vision à *demi-voilée*, qui s'effaçait lentement, était si grave, si morne et si fière, que mon cœur en bondissait de douleur et d'admiration dans ma poitrine [1]. » — Combien de fois ne nous est-il pas arrivé à nous-mêmes de constater que l'image que nous nous étions formée d'un paysage ou d'une ville, d'après la description orale d'un ami, était plus belle, plus riche que la réalité, et de regretter presque d'avoir perdu notre illusion? N'a-t-on pas prétendu, enfin, que les œuvres les plus brillantes et les plus saisissantes écrites sur l'Orient étaient dues à des poètes qui ne l'ont point visité? — Aucun de ces faits ne prouve, évidemment, l'inutilité de l'enseignement par la vue, mais tous nous aident à mieux en apprécier la portée, à mieux déterminer les caractères qu'il doit avoir. — Ce qu'il faut en retenir ici, c'est que, pour échapper aux défauts que nous avons signalés, cet enseignement doit nous habituer, non seulement à bien voir ce qui est placé sous nos yeux, mais encore à nous représenter par ce qui se voit, ce qui ne se voit pas, ce qui, peut-être, est, par sa nature, invisible; c'est que, en outre, il doit, le plus souvent, s'en tenir au rôle d'auxiliaire, et s'effacer devant la parole, toutes les fois qu'elle peut être plus efficace que lui.

La nécessité d'agir ainsi paraît non moins évidente quand on observe ses effets sur la mémoire et sur le jugement. Comme les images visuelles frappent l'esprit, d'ordinaire, plus fortement que les autres, il n'est pas rare que la mémoire les retienne seules et néglige le rapport qui les unit : leur acquisition n'est plus, dès lors, que d'une maigre importance. Il suffit, pour s'en convaincre, de s'adresser à l'expérience. — Dans des écoles différentes, devant des enfants et des adultes, à peu près du même âge, et de même

1. Anatole France, *le Livre de mon ami*, p. 157.

culture intellectuelle, nous avons essayé de traiter le même sujet, en conférence, mais en variant nos moyens d'action. Avec les uns, nous avons multiplié les projections et placé, sous leurs yeux, les images de tous les faits, de tous les lieux, de tous les personnages dont il importait de garder le souvenir; avec les autres, nous n'avons conservé que quelques projections indispensables pour éveiller l'attention et pour illustrer utilement le texte qui, du reste, n'avait pas été modifié. — Or, huit jours plus tard, interrogeant nos élèves d'occasion, nous avons constaté, non sans surprise, que les premiers n'avaient retenu de la conférence que des détails; — l'ordre et l'enchaînement des idées, c'est-à-dire l'essentiel, leur ayant échappé; — que les seconds, au contraire, avaient une idée fort nette du sujet traité devant eux, et répondaient à merveille aux questions qui leur étaient posées. — Ici encore, devons-nous conclure de ces faits qu'il faut proscrire la lanterne magique? Évidemment non, car ce serait folie. Ce serait folie, car on risquerait d'éloigner de nos cours du soir, si prospères, un public qu'elle intéresse, et ce serait, en outre, se priver d'un auxiliaire très précieux. Mais il importe, croyons-nous, de se tenir en garde contre un entraînement facile. Il faut songer à plaire, sans doute; c'est même par là qu'il convient de commencer; mais il faut songer aussi à instruire; en usant à tout propos, et hors de propos, de l'imagerie plus ou moins scolaire, nous rendrions ceux qui viennent nous entendre incapables de se développer intellectuellement autant qu'ils le peuvent et qu'ils le doivent.

Les mêmes remarques s'appliquent à l'abus que nous faisons quelquefois, dans nos livres classiques, des moyens artificiels propres à attirer l'attention sur un mot, sur une phrase, sur tout un paragraphe. Dans certains d'entre eux, les numéros petits et grands, les passages écrits en gros caractères ou en caractères italiques, sont tellement multipliés, que leur vue seule éblouit et fatigue en même temps l'œil et l'esprit. Comment ne serait-on pas effrayé en voyant que, dans une page, il y a tant de choses de première, de seconde, ou de troisième importance qu'il faudra retenir! Car notre effort devra être proportionné, sans doute, à la grosseur des chiffres et des lettres que l'auteur a choisis. Quant au texte qui n'est pas souligné, nous serons naturellement porté à le traiter en quantité négligeable, c'est-à-dire, qu'une fois de plus, nous écarterons probablement beaucoup de choses capitales : les exemples, les démonstrations, pour ne retenir que des formules.

Ainsi, on a cru stimuler l'intelligence et on l'a rendue paresseuse; d'un moyen excellent, quand il est prudemment, discrètement employé, on a fait un moyen fâcheux qui va directement à l'encontre du but que l'on poursuit.

Nous avons montré, enfin, que l'enseignement visuel se propose non moins de moraliser que d'instruire; mais à quelles conditions peut-il y réussir? — A la condition de nous faire réfléchir sur nous-mêmes et de nous amener à nous mieux connaître. Sans cette connaissance, en effet, nul progrès sérieux et durable n'est possible. C'est de la conscience, et de la conscience réfléchie, que partent toutes les résolutions éclairées et toutes les habitudes vraiment morales; c'est à sa lumière, et à sa lumière seulement, que nous interprétons les exemples et les symboles placés devant nos yeux : qu'elle s'obscurcisse un instant, et tout enseignement est perdu. « L'homme, dit Horace Mann, n'est pas seulement créé pour la richesse et la joie, il est créé aussi pour la dignité et la vertu. Il doit se *faire lui-même*, *idée par idée*, *vertu par vertu*, soutenu par la satisfaction qu'il éprouve à chaque progrès accompli dans le savoir et la moralité. » Comment atteindre cet idéal, se faire ainsi soi-même, si l'on s'ignore, et comment ne pas s'ignorer si l'on ne s'est pas étudié avec soin? Donc, — et tous les moralistes sont d'accord sur ce point, — sans la réflexion, c'est-à-dire sans l'observation attentive de ce qui se passe au dedans de nous, sans une appréciation nette de ce que nous sommes et de ce que nous devons être, notre amélioration morale est impossible. — L'enseignement visuel, tel qu'on le conçoit et tel qu'on le donne, facilite-t-il toujours, autant qu'il le faudrait, ce retour sur soi-même, nécessaire au progrès? Ne rend-il pas, au contraire, pénibles les efforts de la conscience pour se ressaisir et se bien juger? C'est aux maîtres qui l'utilisent à répondre. — En second lieu, pour que son influence fût salutaire, on ne devrait placer sous les yeux des enfants, — et même de la foule, — que des objets et des tableaux d'une inspiration irréprochable; mais qui pourrait soutenir qu'on est toujours fidèle à cette loi d'élémentaire bon sens, quand nous rencontrons, surtout dans les familles de la campagne, tant d'images d'un réalisme brutal ou d'une mysticité grossière? Ce qu'il faudrait faire éclore dans le cerveau de nos enfants, c'est un peu d'idéal pur, sain, élevé; et, par les symboles qu'on leur offre, on le stérilise et l'abêtit.

L'enseignement visuel ainsi compris, est donc loin de répondre

à l'idée que nous en donnent plusieurs de ses partisans et de ses adversaires mal informés. Ce n'est point la panacée universelle qui doit ouvrir tous les esprits, en guérissant leurs infirmités intellectuelles et morales. C'est encore moins un amusement frivole propre à distraire l'élève en reposant le maître : c'est un simple moyen d'arriver plus sûrement et plus vite à l'âme de nos enfants, pourvu que nous ayons assez d'intelligence pour en apercevoir les limites, assez de tact pour n'en abuser jamais, et assez de dévouement pour ne point reculer devant la peine qu'il exige.

144. — « *La méthode intuitive traite l'enfant comme un être qui a en lui l'instinct du savoir et toutes les facultés nécessaires pour l'acquérir.* » *Appliquer et apprécier ce jugement.*

Cf. les sujets précédents et surtout la conférence de M. Buisson sur l'*Enseignement intuitif*, conférence que nous avons signalée déjà et qui doit être étudiée de très près.

145. — *De l'autorité des maîtres. Son importance. Moyens de l'acquérir et de la conserver.*

Plan du sujet.

I. — *De l'autorité.* — A quels signes reconnaît-on qu'un maître a de l'autorité?

Distinguer avec soin les deux principales espèces d'autorité : celle que l'on subit et celle que l'on accepte; celle qui s'impose par la force et celle qui s'impose par la persuasion; l'une qui se fait détester et haïr, l'autre qui se fait aimer. Nous avons insisté déjà sur cette distinction dans notre étude sur l'éducation libérale. (Cf. sujets 3 et 4.)

II. — *Importance de l'autorité.* — Montrer que, sans elle, il ne saurait y avoir dans une classe : 1° ni discipline, 2° ni travail, 3° ni confiance; — opinion des chefs et des familles sur les maîtres qui ont de l'autorité.

III. — *Moyens de l'acquérir.* — Notre autorité dépend à la fois de nos qualités physiques, de nos qualités intellectuelles, et de nos qualités morales. — 1. *De nos qualités physiques.* Il est évident que la taille, la voix, l'âge... peuvent contribuer à nous donner de l'autorité. Toutefois il importerait de distinguer ici entre les qualités

physiques qui dépendent de nous, et celles qui n'en dépendent pas. Celles qui dépendent de nous concernent surtout la tenue, le langage... Mais sont-ce bien encore des qualités physiques? Celles qui n'en dépendent pas sont le timbre de voix, la taille, etc... Par quels moyens y remédier? On pourrait à ce sujet donner quelques indications utiles.

2. *De nos qualités intellectuelles.* Nécessité de bien connaître les choses que l'on enseigne et ceux à qui on les enseigne. Le maître dont le savoir est insuffisant, ne saurait longtemps dissimuler son ignorance; et le jour où ses élèves s'en apercevront, ils ne tarderont pas à en rire. D'autre part, le maître qui ne connaît pas ses élèves, est exposé à mille fausses manœuvres qui lui aliéneront les esprits. — Ce qu'il lui faudrait, en outre, c'est un jugement droit, un esprit alerte et vif, beaucoup de tact.... Ces qualités sont sans doute des qualités naturelles; il est incontestable cependant qu'on peut, quand on le veut fermement, y suppléer dans une certaine mesure.

3. *De nos qualités morales.* Ces qualités sont de toutes les plus importantes; or, on les possède toujours quand on a *du caractère* et *du cœur.* — *a*) Celui qui aura du caractère saura commander avec fermeté, poursuivre le but qu'il se sera fixé, éviter la familiarité dangereuse, conserver une humeur égale, etc.... — *b*) Celui qui a du cœur saura se faire aimer de tous, car il les aimera; il se montrera, en toute occasion, bienveillant, généreux, prêt à encourager et même à pardonner. — *c*) Enfin, celui qui a du cœur et du caractère sera toujours juste, et rien ne contribue à grandir notre autorité comme la justice.

IV. — Quant aux moyens de *conserver notre autorité,* ils diffèrent peu de ceux qui servent à l'acquérir. L'essentiel est de nous rappeler, d'abord, qu'une simple faute, un oubli, peuvent suffire à nous faire perdre la confiance et le respect de nos élèves : aussi convient-il de veiller avec le plus grand soin à sa conduite de tous les instants. — Ce qui importe, en second lieu, c'est de travailler continuellement à étendre son savoir comme nous travaillons à conserver intactes nos qualités morales. Il est bon que nos élèves sachent que nous nous tenons au courant des progrès de la science, et que nous sommes au-dessus de notre tâche. — Les améliorations apportées dans notre classe et qui prouvent que nous avons de l'initiative; la sage organisation de nos cours qui témoigne de notre esprit de suite; nos bonnes relations avec les familles auxquelles nous pou-

vons rendre de grands services, avec nos anciens élèves qui doivent rester nos amis... autant de causes qui nous concilient le respect et l'affection de tous.... Peut-être toutes ces conditions se trouveraient-elles plus souvent réunies, si les intérêts de notre classe, pour nous, primaient tous les autres, et si nos changements de postes étaient moins fréquents. (Cf. sujets 3, 147, 148 et 149.)

146. — *Expliquer cette pensée : « Un des grands préceptes de l'éducation, c'est de ne pas trop éduquer, comme un des grands préceptes de la politique est de ne pas trop gouverner.* »

Idées à développer.

La comparaison entre l'éducation et la politique est ingénieuse et nous renseigne bien sur les vrais caractères que l'une et l'autre doivent avoir. Deux raisons différentes, en politique, peuvent porter à *trop gouverner*; la première est le désir d'affirmer son autorité et de rester le maître absolu; c'est la raison des gouvernements despotiques; la seconde est le souci d'assurer à tous la sécurité et le bien être. Les moyens employés, dans les deux cas, d'ordinaire se ressemblent, comme se ressemblent les résultats obtenus. On s'efforce de régler jusqu'au travail, jusqu'à la vie privée de chacun, multipliant les lois à l'infini, et on en arrive soit à irriter les esprits, soit à tuer toute initiative, voire même tout esprit politique, au point que l'on se désintéresse des affaires publiques et de la défense de l'État. C'est un affaissement progressif des intelligences et des caractères. L'empire romain nous en offre un éloquent exemple.

Les mêmes remarques s'appliquent à l'éducation. Vouloir « *trop éduquer* », c'est vouloir réglementer à l'excès la vie des enfants et obtenir surtout d'eux une obéissance absolue; c'est veiller à ce qu'ils soient constamment dirigés par nous, au lieu de leur permettre de se diriger, dans une certaine mesure, eux-mêmes. Or, ici encore, à quels résultats sommes-nous conduits ? — Ou l'enfant se révolte, ou il se soumet en murmurant, tout disposé à abuser de sa liberté dès qu'il l'aura conquise, ou il s'abandonne passif à la main qui le mène, et perd peu à peu toutes les qualités natives qui auraient pu faire de lui un homme.

Ces vérités n'ont point échappé à nos anciens éducateurs : « Gens libres, bien nés, bien instruits, conversant en compagnie honnête, ont par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à

fait vertueux, et retiré de vice : lequel ils nomment honneur. » — Il en est tout autrement de ceux que l'on asservit. « Quand par vile objection et contrainte ils sont déprimés, ils détournent la noble affection par laquelle à vertu franchement ils tendaient à déposer et à enfreindre ce joug de servitude. Car nous entreprenons toujours choses défendues, et en convoitons ce qui nous est dénié. » (Rabelais.)

Ce sujet se ramène donc, comme on le voit, à une appréciation de la méthode autoritaire et de la méthode libérale. (Cf. sujets 3 et 4.)

Quant à la vraie méthode à suivre, elle nous est admirablement indiquée sur ce point par H. Spencer : « Que l'histoire de votre législation domestique, soit, en petit, dit-il, l'histoire de notre législation politique : au début, l'autorité despotique, quand cette autorité est réellement nécessaire (avec les tout petits enfants) ; bientôt après, un constitutionnalisme naissant, dans lequel la liberté du sujet est, sur quelques points, reconnue ; ensuite des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication (?) du maître. »

147. — *Quels sont les meilleurs moyens d'assurer l'ordre et la discipline dans une classe?*

Les moyens d'assurer l'ordre et la discipline dans une classe sont nombreux ; le texte nous avertit qu'ils n'ont pas même valeur. — Il en est, en effet, dont les résultats sont le plus généralement mauvais ; telles sont la crainte du maître, la peur des punitions, etc. Nous en connaissons déjà les raisons (cf. sujet précédent et sujet suivant). — Quels sont donc les moyens les meilleurs, ceux dont on nous demande de parler? On peut les diviser en deux classes : les uns tout à fait généraux, les autres particuliers aux écoles que l'on dirige et aux élèves que l'on instruit. Ce sont ces moyens que nous avons signalés en nous occupant de l'autorité des maîtres (sujet 145) et de l'éducation libérale.

148. — « *Il n'y a pas de paradoxe à prétendre que l'ordre, le silence, la régularité, peuvent être maintenus dans une classe au moyen d'un système de discipline qui en fasse en apparence une bonne école et en réalité une école de méchanceté et de vice. Les sentiments qu'éprouve l'enfant au moment de la punition, voilà la considération principale.* » *Expliquez et discutez cette théorie d'Horace Mann.*

Plan du sujet.

Encore le même sujet sous une forme un peu différente. I. — Il y aurait à examiner, d'abord, quel est le système de discipline que

le texte condamne et pourquoi il le condamne.... 1. Ce système est évidemment le système autoritaire auquel ont recours les maîtres qui comptent surtout sur la sévérité et sur les punitions pour réussir. Or, un tel système peut évidemment assurer le silence et la régularité, mais assure-t-il vraiment l'ordre, comme on l'affirme? Il serait bon, avant de répondre, de distinguer l'ordre tout extérieur qui résulte de l'obéissance passive et forcée au règlement, et celui qui est dû à la bonne volonté et au désir de faire plaisir à son maître et de remplir son devoir. Il est douteux que cet ordre-là, de beaucoup le plus important, se rencontre dans une classe où règnent la crainte et les punitions. — 2. Pourquoi maintenant un tel système est-il accusé de provoquer la méchanceté et le vice? Parce que la contrainte irrite, exaspère, fausse tous les bons sentiments et fait naître des pensées de révolte et d'insubordination. Quand on ne se fait pas aimer des enfants, on s'en fait haïr; quand on ne sait pas leur faire accepter son autorité, ils font des révoltés; quand le travail, enfin, n'est pour eux qu'un travail forcé, ils le prennent en aversion, ce qui est plus grave encore peut-être.

II. — Cette méthode est donc mauvaise et la méthode libérale s'impose; est-ce à dire, cependant, qu'il faudra renoncer tout à fait à la sévérité et aux punitions? Horace Mann est loin de le prétendre; seulement il demande que la punition ne soit pas appliquée d'une manière maladroite et inopportune. On doit toujours songer, en l'appelant à son aide, aux sentiments qu'elle peut produire dans l'âme de l'élève. Seule est profitable celle dont l'enfant comprend bien la légitimité et la justice; celle qui lui apparaît comme une conséquence naturelle et nécessaire de sa conduite; car alors elle le porte à réfléchir sur ses actes et à se corriger. (Cf. dans l'*Inspection de l'enseignement primaire*, un très intéressant mémoire d'un instituteur de Besançon sur le système disciplinaire, p. 241.)

149. — *La discipline n'est-elle qu'un simple moyen d'enseignement?*

La réponse ne saurait être douteuse. Il est évident que l'importance de la discipline est plus grande encore au point de vue de l'éducation qu'au point de vue de l'enseignement. C'est surtout par la discipline bien comprise que se forment à la fois, *l'esprit, le cœur et le caractère.* Il sera facile de montrer *comment* et *pourquoi* si l'on a compris ce qui précède (Cf. dans *l'Éducation dans la famille* le ch. v sur la discipline).

150. — *Pour faire un bon maître, il faut trois choses et à trois doses : Un peu de savoir, beaucoup de bon sens et infiniment de dévouement.*

Ce qu'il s'agit d'expliquer et de justifier surtout, c'est la gradation marquée par ces trois mots : *un peu, beaucoup et infiniment.*

Si l'on affirme qu'*un peu de savoir* suffit, c'est sans doute parce que, dans nos écoles, notre enseignement est condamné à rester très élémentaire; mais c'est aussi parce qu'il est toujours facile, avec du travail, de compléter ce savoir. A un jeune professeur qui hésitait à accepter une chaire pour laquelle il se sentait très mal préparé, son vieux maître répondit : « N'aurez-vous pas toujours vingt-quatre heures d'avance sur vos élèves ? » Nous n'avons pas toujours, malheureusement, ces vingt-quatre heures, mais celles qui nous restent, bien employées, nous rendent souvent, il faut l'avouer, de grands services. Ce qu'il faut, toutefois, c'est que le peu que nous savons soit bien su; et c'est, en outre, que nous soyons aptes à nous renseigner promptement sur ce que nous ne savons pas. On affirme, au contraire, qu'il faut *beaucoup de bon sens*, et l'on a raison; car on ne peut perfectionner son bon sens comme on perfectionne son savoir; or, sans cette qualité, on est exposé à commettre faute sur faute, parce qu'on est incapable, d'abord, de bien juger ses élèves, ensuite de bien utiliser ce que l'on sait, et d'orienter convenablement une classe; on n'a d'ailleurs qu'à se rappeler ce que nous avons dit du bon sens et des fines remarques de Nicole sur le tact qui n'est qu'une des formes, la plus délicate, de cette qualité. Enfin, nous aurions besoin, et « à une dose plus forte encore », de dévoûment. Seuls, les vieux maîtres peuvent comprendre tout ce qu'il y a de juste dans cette dernière remarque; mais il est bon cependant que les jeunes gens la méditent. — S'ils ne sont pas dévoués, et « infiniment » dévoués à leur tâche, comment auront-ils le courage de lutter contre les obstacles qu'ils pourront rencontrer : dans la classe, et hors de leur classe, dans la paresse, l'ignorance, le mauvais vouloir de leurs élèves; dans l'hostilité, peut-être, du milieu où ils vivent? — Celui, au contraire, qui comprend sa mission, qui cherche, avant tout, la satisfaction de sa conscience, qui aime les enfants, qui a l'ambition de les guider, et de les faire réusssir, celui-là, loin de se laisser décourager par les obstacles et les déceptions passagères, y puise une énergie nouvelle, pour faire mieux encore; et alors, il est bien rare qu'il ne finisse par s'imposer à tous et par obtenir l'estime et la reconnaissance qui lui sont dues.

151. — *On se plaint souvent que l'esprit d'initiative ait diminué en France. Dans quelle mesure l'instituteur, à l'école élémentaire et à l'école primaire supérieure, peut-il travailler à le réveiller et à le fortifier?*

Plan du sujet.

Dans son rapport sur le concours de 1899, le président de la commission, tout en appréciant les travaux des candidats, nous indique lui-même comment il fallait concevoir le sujet et sur quelles

idées essentielles il convenait d'insister. Nous nous bornerons donc à reproduire le plan qu'il nous trace.

I. — Et d'abord, *dans quelle mesure est-il vrai que l'esprit d'initiative a diminué en France?* — 1. Si nous nous plaçons au point de vue industriel et commercial, il faut bien reconnaître que, pendant ces dernières années, la France s'est laissée distancer par les nations rivales, et notamment par l'Angleterre et l'Allemagne. De là viennent précisément les reproches retentissants qui lui sont adressés chaque jour, et les efforts pour nous préparer une génération nouvelle plus active et plus aventureuse.

2. Mais, cette constatation faite, n'y aurait-il pas injustice à généraliser et à prétendre que partout l'esprit d'initiative a faibli? S'il en était ainsi, comment s'expliquerait cette phalange de hardis explorateurs dont la France d'aujourd'hui s'honore? Est-ce que dans le domaine de la science, des lettres et des arts, notre pays est devancé par ses voisins? Est-ce que la France n'est pas toujours le soldat des grandes causes et ne continue pas le combat pour la Patrie, pour le Droit, pour la Justice, pour l'Humanité? Non! « l'or n'est pas tout dans ce monde; l'idée y compte encore, Dieu merci! pour quelque chose; et pour défendre l'idée, il faut autant d'esprit d'initiative, et d'essence plus noble, que pour fabriquer et placer des cotonnades. »

Comme on le voit, il importait de ramener les plaintes des mécontents à leurs justes proportions, afin de n'en point exagérer la portée.

II. — Comme elles sont, en partie, légitimes, cependant, *d'où vient que, sur certains points, l'esprit d'initiative ait diminné?* Les causes en doivent être cherchées à la fois « dans notre organisation politique et sociale, dans la douceur de vivre dans notre pays de France, dans l'éducation familiale, dans notre goût pour une vie médiocre, mais paisible, à l'abri des hasards et exempte de tout effort importun; dans le contre-coup enfin des funestes événements de 1870, dans les obligations nouvelles que ces événements nous ont imposées et l'influence déprimante qu'ils ont fatalement exercée sur nos courages. » Sur chacune de ces causes, tout a été dit, dans les journaux, les revues et les discours que nous avons lus ou entendus; nous n'avons donc pour les expliquer qu'à faire appel à nos souvenirs.

III. — Que peut maintenant l'instituteur pour remédier à ce mal, c'est-à-dire pour *réveiller* et *fortifier* l'esprit d'initiative chez les enfants?

1. Pour répondre à cette nouvelle question, il faut, en premier lieu, rechercher si l'esprit d'initiative existe bien chez nos élèves et de quels éléments il se compose.

a) Or, qu'il existe, — à des degrés fort différents, bien entendu, — même chez les enfants tout jeunes, c'est ce que nous montre l'examen le moins attentif. Il est manifeste dans l'organisation de leurs jeux, dans leurs mille inventions pour obtenir ce qu'ils souhaitent, dans le désir d'agir seuls et à leur guise, etc.... (Cf. le sujet sur l'imagination chez les enfants.)

b) Il est facile de voir également que cet esprit met en jeu toutes leurs facultés : « l'imagination qui ébauche et conçoit », qui fixe le but à atteindre et recherche les moyens d'y réussir; « la raison qui discute, » les projets de l'imagination, écartant les uns et retenant les autres; « la volonté qui exécute »; — le corps, enfin, sans lequel la volonté est impuissante. Développer l'esprit d'initiative, c'est donc développer les facultés qui précèdent et les fortifier.

2. Il reste à savoir si l'école, avec sa discipline, peut conduire à ce résultat. Mme Necker de Saussure semble en douter : « Je sais bien, dit-elle, ce qu'un instituteur peut faire pour briser la volonté d'un enfant; mais je ne vois pas aussi clairement ce qu'il peut faire pour la fortifier. » — Nous avons répondu à ces craintes en parlant de l'éducation de la volonté. Rappelons les moyens auxquels le maître peut recourir.

Il serait fastidieux, sans doute, de les énumérer tous, mais il est indispensable d'insister sur les plus efficaces. Par la morale, nous pouvons donner à l'enfant un vif sentiment de sa dignité et une sorte de fierté « qui le préserve de se mettre à la remorque des autres; » par l'instruction civique, lui apprendre ce qu'il doit à la cité; par l'histoire, lui offrir d'illustres exemples de ce que peut l'esprit d'initiative; par la géographie, lui découvrir les vastes champs où son activité pourra s'exercer; par les associations et les mutualités qui datent d'hier, lui faire faire un apprentissage du *self government*. — Tous ces moyens, qui réussissent à l'école primaire, doivent réussir nécessairement et mieux encore à l'école primaire supérieure, les enfants étant plus âgés, plus réfléchis, plus désireux encore de fixer leur vocation et de donner à leur activité un but bien défini.

(Ces notes ne *sauraient dispenser* de lire les pages magistrales dont elles ne sont qu'un résumé; donc, cf. le rapport de M. Jacoulet dans le volume sur *l'Inspection primaire*, p. 121 et suivantes : cf. également *Morale et éducation*, p 127.)

152. — *De l'esprit d'initiative : son importance dans l'enseignement et dans l'éducation.*

Définition de l'esprit d'initiative : facultés qu'il met en jeu. — Nécessité pour un maître d'avoir de l'initiative : *au point de vue de l'enseignement*, les enfants n'ayant pas même intelligence, on ne saurait employer avec tous les mêmes procédés : l'esprit d'initiative suggère un sage emploi du temps ; les bonnes leçons à faire; la meilleure méthode à employer, etc.... Au *point de vue de l'éducation* : Les enfants n'ont pas les mêmes caractères; le même système disciplinaire ne peut donc s'appliquer à tous; tel moyen qui corrigera les uns, irritera les autres : il faut savoir s'inspirer des circonstances, etc. — De plus, le maître qui a de l'initiative, naturellement en donne à ses élèves. — Enfin, en dehors de la classe, il sait se créer des relations utiles, réclamer au moment opportun ce dont sa classe peut avoir besoin, enrichir sa bibliothèque et son musée; attirer et grouper autour de lui ses anciens élèves, et se faire des amis, pourvu qu'il ait en même temps beaucoup de prudence et de dignité. — Ajoutons que là où règne l'esprit d'initiative, ne pénètre jamais l'esprit de routine qui est la mort de tout progrès.

153. — *De l'esprit de suite : son importance dans l'enseignement et dans l'éducation.*

Idées à développer.

I. — *De l'esprit de suite.* — 1. C'est l'application méthodique et persévérante de l'esprit à son objet, dans un but précis et déterminé d'avance.

2. Il suppose : 1° Une idée nette de la fin à atteindre; 2° une volonté ferme de tendre à cette fin, malgré les obstacles et les difficultés; 3° le désir de réussir.

3. Comment il peut s'allier à l'esprit d'initiative, et en quoi il en diffère.

II. — *Son importance dans l'enseignement.* — 1. Il permet de reconnaître la vérité plus vite, et de mieux la communiquer aux autres.

2. Il assure l'ordre dans nos leçons, et leur donne l'unité sans laquelle elles restent stériles.

3. Il préserve du découragement et des déceptions qui attendent toujours ceux auxquels il fait défaut.

4. Il s'impose peu à peu aux enfants; leur fait contracter de bonnes habitudes en leur apprenant à penser par eux-mêmes.

III. — *Son importance dans l'éducation.* — Avec une légère transposition, on pourrait reprendre toutes les remarques qui précèdent.

1. L'esprit de suite contribue à consolider l'autorité du maître; sans autorité il ne saurait exercer de véritable influence morale.

2. Il permet de faire converger vers un même but : la moralité, les exercices de la classe et de leur donner ainsi une plus haute valeur éducative.

3. Il apprend à saisir toutes les occasions de faire du bien aux enfants, et à poursuivre son œuvre sans défaillance, d'une manière ferme et soutenue : la seule qui conduise au succès.

4. Sans esprit de suite, point d'habitudes morales solides et bien enracinées.

IV. — *Insuffisance de l'esprit de suite.* — Ne peut suppléer à l'esprit d'initiative. Veiller à ce qu'il ne conduise point à la routine.

154. — *De l'esprit scientifique. Dire ce qu'on doit entendre par ces mots. Montrer que l'esprit scientifique, par les qualités qu'il suppose, est aussi nécessaire dans l'étude des lettres que dans l'étude des sciences proprement dites, et qu'il doit pénétrer même l'enseignement primaire.*

Idées à développer.

I. — A l'une des séances d'ouverture des conférences de la Sorbonne (1899), M. Alfred Croiset donnait de l'esprit scientifique, la définition suivante qui répond admirablement à la première question qui nous est ici posée : L'esprit scientifique, dit-il, « consiste d'abord dans la possession de quelques notions peu nombreuses; ensuite, — et c'est le principal, — dans quelques bonnes habitudes intellectuelles, habitudes qui s'appellent : liberté d'esprit, attention infatigable aux faits, sentiment de la difficulté des choses, prudence dans les affirmations, hardiesse ingénieuse à imaginer des solutions provisoires, scrupule à les vérifier, empressement à les abandonner devant l'opposition de la réalité ». — La *liberté d'esprit*, c'est-à-dire l'absence de parti pris, de préjugés, « de préventions », comme disait Descartes; l'*attention infatigable aux faits*, c'est-à-dire à la réalité; le vrai savant, suivant la remarque de Claude Bernard, étant celui « qui sait écouter la

nature, et écrire sous sa dictée » ; le *sentiment de la difficulté des choses*, car l'action de la nature est « synergique », le moindre fait étant la résultante des circonstances innombrables qui le précédent et l'accompagnent et dont le vrai rapport ne se découvre qu'avec peine ; aussi conçoit-on que ce sentiment entraîne la *prudence dans les affirmations*. Cette prudence, l'histoire et l'expérience de chaque jour nous l'imposent. Combien de théories présentées comme définitives, d'explications jugées claires au premier abord, ont été plus tard abandonnées ! Et cependant cette prudence ne saurait interdire les *hypothèses hardies et ingénieuses* sans lesquelles les sciences ne peuvent progresser ; seulement, il importe de ne les accueillir qu'à *titre provisoire*, et avec la ferme résolution, d'abord, de ne rien négliger qui puisse servir à les *vérifier*, ensuite, de les *abandonner* devant l'*opposition de la réalité*. — Telles sont les bonnes habitudes qui constituent l'esprit scientifique.

II. — Ces habitudes, maintenant, sont-elles aussi nécessaires *dans l'étude des lettres* que dans l'étude des sciences proprement dites ? Il suffirait pour s'en rendre compte de passer en revue les principales études que le mot « *lettres* » ordinairement désigne : la littérature, par exemple, l'histoire et la morale. — Sans esprit scientifique, on pourra sans doute admirer encore et goûter certains caractères de la beauté, mais ce qui fait la vraie valeur d'une œuvre littéraire, la justesse des idées, la force des raisonnements, l'ordre et l'harmonie de l'ensemble, nécessairement nous échappent, et notre critique nécessairement aussi restera superficielle et vaine. — Sans esprit scientifique, nous pourrons encore retenir tous les faits de l'histoire, mais nous ne saurons en dégager les enseignements véritables, ni juger sainement par nous-mêmes les hommes et les choses. Sans esprit scientifique, enfin, nos croyances morales demeureront toujours le reflet plus ou moins déformé des influences que nous aurons subies ; ou bien nous suivrons moutonnièrement la foule, ou bien nous changerons, suivant nos caprices, de principe de conduite, incapables de trouver en nous la règle ferme et sûre de nos actions. Ajoutons que l'esprit scientifique entraîne toujours avec lui beaucoup d'autres qualités non moins précieuses dans les lettres que dans la vie : la *modestie*, le *sérieux*, la *fermeté* et la *tolérance*. (Sur tous ces points, cf. le discours de M. Croiset que nous avons déjà cité ; *la Science éducatrice*, de M. Berthelot ; le chap. I de *Morale et éducation*.)

III. — Étant donnés les caractères de l'esprit scientifique, c'est donc pour nous un devoir de travailler à ce qu'il pénètre de plus en plus l'enseignement primaire, trop longtemps abandonné à l'esprit de routine et à l'esprit d'autorité. C'est grâce à lui que les maîtres comprendront de mieux en mieux et le but qu'ils doivent poursuivre et les moyens de l'atteindre, et que se développeront chaque jour davantage, chez nos enfants d'abord, dans la société ensuite, l'amour du vrai, la sincérité, le respect de la personne et des croyances d'autrui, la foi dans le progrès et la volonté énergique d'y contribuer, à mesure que s'effaceront les préjugés ridicules et antisociaux, les superstitions affolantes, et cet esprit d'utopie et de chimère qui pousse souvent les peuples aveuglés à leur ruine.

Et qu'on se garde de croire qu'un tel esprit, en se développant, contribue à détruire le sens de l'idéal, l'amour désintéressé de la beauté et du devoir : « celui qui a vraiment l'esprit scientifique, en effet, mieux que tout autre comprend que la science humaine est nécessairement bornée, et que l'inconnu nous environne de tous les côtés. » — Il laisse donc la porte ouverte aux hypothèses métaphysiques, mais il veille à ce qu'elles soient toujours logiques et raisonnables.

155. — *L'éducation des enfants est due à la collaboration des parents et des maîtres : moyen d'assurer cette collaboration et de la rendre aussi efficace que possible.*

Nul sujet n'a plus préoccupé depuis quelques années. On semble enfin comprendre que l'école est impuissante à donner tous les résultats qu'on attend d'elle, si elle est privée des secours de la famille, surtout si la famille lui est hostile. Par quels moyens est-il donc possible d'obtenir la collaboration des parents et des maîtres? La réponse est loin d'être facile et nous engageons beaucoup les candidats à consulter, avant de la faire, quelques-uns des ouvrages suivants : *Revue pédagogique* de 1878, t. II, p. 252 et 572; — un intéressant mémoire d'instituteur fait en 1898 et publié dans *l'Inspection de l'enseignement primaire*, p. 249; Paul Crouzet : *Maîtres et parents* (cet ouvrage est très copieusement documenté); P.-F. Thomas, *l'Éducation dans la famille*, chap. VII.

CHAPITRE VIII

SUJETS DE COMPOSITIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉS AUX EXAMENS

I. — CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE[1]
(1880 à 1912)

A. — *Écrit.*

1880. 1re Session. — On se plaint de voir un trop grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, quelque temps après leur entrée en fonctions, perdre le goût de l'étude personnelle, n'apporter dans leur classe qu'un zèle refroidi, se contenter de résultats médiocres et, finalement, se laisser gagner par la routine. — Rechercher les causes de ce mal, et indiquer les principales mesures à prendre pour y remédier. (Cf. notamment les sujets 139, 145, 150, 152 et 153.)

2e Session. — *Aspirants.* — Du travail personnel à l'école primaire et à l'école normale. (Sujets 133, 134, 135 et 136.)

Aspirantes. — De l'éducation du caractère chez les enfants, en particulier chez les filles. (Sujets 105, 106 et 107.)

1881. — Que faut-il entendre par ces mots : éducation libérale, et comment l'école primaire peut-elle donner une éducation libérale? (Sujets 3 et 4.)

1882. — La lecture à l'école primaire, dans le cours moyen et dans le cours supérieur. Direction pédagogique et conseils pratiques aux instituteurs. (Sujets 128, 129 et 130.)

1883. 1re Session. — De la préparation des leçons, sa nécessité. Comment cette préparation doit se faire. Moyens de constater qu'elle a été faite. (Cf. sujet 139.)

2e Session. — *Aspirants.* — Développer cette pensée de Rousseau : « Ce que nous nous proposons de faire acquérir par l'éducation est moins la science que le jugement. » — Appliquer cette maxime à l'enseignement primaire en général; indiquer ensuite les conséquences qu'on croira devoir en tirer pour la préparation même du personnel enseignant, et en particulier pour les divers examens professionnels. (Cf. sujets 57, 58 et 59.)

Aspirantes. — Expliquer cette pensée de Mme de Staël : « Tout ce qui fait de l'homme un homme, est le véritable objet de l'éducation. » Indiquer avec précision comment et jusqu'à quel point on doit s'inspirer de ce principe dans l'enseignement primaire, et spécialement dans la direction des écoles normales. (Cf. sujets 1, 8, 14, 131.)

1885. — Expliquer nettement, comme vous le feriez dans une conférence d'instituteurs, la nécessité et en même temps l'insuffisance des préceptes dans l'enseignement de la morale. (Cf. sujets 112 et 113.)

1. Les mêmes sujets sont généralement proposés aux examens pour la direction des écoles normales de jeunes filles.

1886. 1re Session. — Un inspecteur primaire, à l'occasion de l'établissement d'une bibliothèque scolaire, expose aux instituteurs comment ils peuvent contribuer à développer, parmi les habitants des campagnes, le goût de la lecture et quelle direction il convient de donner à leurs lectures. (Cf. sujets 128, 129, 130.)

2e Session. — Examen de la maxime de Rousseau qu'il ne faut pas infliger aux enfants de châtiment comme punition, mais comme conséquence de leur faute. (Cf. sujet 7.)

1888. — Cf. sujet 133.

1889. 1re Session. — Commenter ce mot d'un pédagogue allemand : « Un bon maître se reconnaît moins à ce qu'il dit qu'à ce qu'il fait. » (Cf. sujets 134, 136, 138, etc.)

2e Session. — Discuter, en le restreignant à l'enseignement primaire, ce mot de Nicole : « On ne devrait se servir des sciences que comme d'un instrument pour perfectionner sa raison. » (Cf. sujet 26.)

1890. 1re Session. — Un philosophe contemporain propose le critérium suivant : « Pour juger, dit-il, les méthodes d'éducation et d'enseignement : Y a-t-il augmentation de force mentale, morale, esthétique? La méthode est bonne. Y a-t-il simplement un emmagasinage dans la mémoire? La méthode est mauvaise, car le cerveau n'est pas un magasin à remplir, mais un organe à fortifier. » — Apprécier ce jugement en l'appliquant spécialement à l'éducation des écoles normales d'institutrices. (Cf. sujet 8.)

2e Session. — Cf. sujet 130.

1891. — Cf. sujet 155.

1892. — Cf. sujet 111.

1893. — Fénelon a dit : « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction; ne manquez pas d'en profiter. » Expliquer cette pensée, l'apprécier et l'appliquer particulièrement aux divers degrés de l'enseignement primaire. (Cf. sujet 76.)

1894. 1re Session. (Cf. sujet 76.)

2e Session. — (Cf. sujet 80.)

1895. — On dit d'un bon maître qu'il a de *l'autorité* sur ses élèves; en quoi réside cette autorité? Par quels moyens peut-elle s'acquérir et se conserver? (sujet 145.)

1896. 1re Session. — Exposer dans une conférence aux instituteurs et aux institutrices comment vous comprenez pratiquement l'enseignement de la morale à l'école primaire (écoles de garçons ou écoles de filles). Exemples précis à l'appui de vos recommandations. (Cf. sujets 112 et 113.)

2e Session. — (Cf. sujet 140.)

1897. 1re Session. — (Cf. sujet 117.)

2e Session. — (Cf. sujet 137.)

1898. — *La tolérance.* — Comment peut-on en donner aux élèves de l'école primaire une notion simple et nette? Comment peut-on en développer chez eux le sentiment et la pratique? (Cf. sujet 121.)

1899. 1re Session. — (Cf. sujet 151.)

2e Session. — L'instituteur et l'institutrice doivent enseigner aux enfants l'ordre et l'économie. Comment s'y prendront-ils pour le faire avec mesure? Comment éviteront-ils que l'exagération de ces qualités ne les conduise à des

défauts dont il importe tout particulièrement de préserver l'enfance. (Cf. dans *l'Éducation des sentiments*, chap. XII, p. 124.)

1900. — Qu'entend-on, en ce qui concerne l'enseignement primaire, par « préparer sa classe » ? Comment ferez-vous comprendre à des instituteurs qui ont déjà plusieurs années d'enseignement, qu'il faut préparer sa classe toute sa vie ? (Cf. sujet 139.)

1901. — (Cf. sujet 154.)

1902. — De la part qu'il convient d'attribuer à l'éducation physique dans l'enseignement primaire. (Cf. sujets 12 et suiv.)

1903. — Du sentiment de l'admiration : son utilité au point de vue de l'éducation. Par quels moyens peut-on l'éveiller et le développer à l'école primaire ? (Cf. sujet 93.)

1904. — On dit que l'enseignement primaire doit être essentiellement utilitaire. Cette conception du rôle de l'école n'est-elle pas trop étroite et trop absolue ? Quels seraient les moyens à employer pour l'élargir et la compléter ? (Cf. sujets 114 et 115.)

1905. — « Une éducation qui n'exerce pas les volontés, a dit un écrivain contemporain, est une éducation qui déprave l'âme. Il faut que l'instituteur enseigne à vouloir. » — Après avoir expliqué et apprécié cette pensée, vous montrerez comment, et dans quelle mesure, l'instituteur peut enseigner à vouloir (Cf. sujets 97 et suiv.).

1906. — Que pensez-vous de cette affirmation de Tolstoï : « Il est fréquent d'entendre dire ou de lire que la condition de la famille, la grossièreté des parents, les travaux des champs, les jeux de la campagne, etc., sont des obstacles considérables pour l'instruction que donne l'École. Peut-être, en effet, empêchent-ils cette éducation scolaire que les pédagogues ont en vue, mais il est temps de se convaincre que toutes ces conditions sont les bases principales de toute instruction; que non seulement elles ne sont pas les ennemies de l'école et des obstacles, mais qu'elles sont ses auxiliaires primordiaux et principaux. » (Cf. sujets 2 et 156).

1907. — On se plaint que l'esprit de discipline diminue en France : pourquoi ? Dans quel sens et par quels moyens les inspecteurs et les instituteurs peuvent-ils travailler à le fortifier ? (Cf. sujets 145 à 151).

1908. — « Tout homme, dit Gibbon, reçoit deux sortes d'éducation : l'une qui lui est donnée par les autres, et l'autre, beaucoup plus importante, qu'il se donne à lui-même. » Examiner cette pensée et en tirer les applications qu'elle comporte. (Cf. sujet 6).

1909. — « On s'attache, dit Rousseau, à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. »
Expliquer cette pensée, et rechercher s'il est juste, dans une certaine mesure, de l'appliquer à notre enseignement primaire.

1910. — La coopération entre l'école et la famille; sa nécessité. — Caractère qu'elle doit avoir. — Ses difficultés. — Quels conseils donneriez-vous sur cette question à des instituteurs réunis en conférence pédagogique ?

1911. — On se préoccupe de donner aux enseignements de l'école primaire élémentaire un caractère plus direct de préparation à la vie pratique. Examiner dans quelle mesure les programmes actuels permettent de donner satisfaction à ce vœu et indiquer, s'il y a lieu, les modifications qui devraient y être apportées, soit pour les écoles de garçons, soit pour les écoles de filles.

1912. — Le développement de la criminalité remet en question le problème de l'influence de l'instruction sur la moralité publique et privée. Vous chercherez à préciser dans quels termes se pose actuellement ce problème et vous vous demanderez s'il est juste d'attribuer le mal soit à nos institutions scolaires, soit à l'esprit et aux méthodes de notre enseignement.

B. — *Oral*[1].

1. — Dans une conférence pédagogique, vous faites connaître les principales causes pour lesquelles l'école n'est pas toujours assidûment suivie, et vous indiquez aux instituteurs ce qu'ils peuvent faire, sans recourir à la commission scolaire, pour assurer une meilleure fréquentation. (Cf. sujet 156; l'*Inspection académique*, p. 125 et suivantes.)

2. — On a souvent répété que l'enseignement primaire devait être *pratique*. A des instituteurs réunis en conférence pédagogique, vous interprétez ce mot, et vous indiquez comment ils doivent s'y prendre pour rendre *pratique* l'enseignement qu'ils donnent à leurs élèves. (Cf. sujets 114 et 115.)

3. — Que faut-il entendre par *méthode active*? Indiquez comment vous comprenez l'emploi de cette méthode : vous prendrez pour exemple une leçon sur une des matières du programme, à votre choix. (Cf. sujets 133, 134, 135, 136 et suiv.)

4. — *De la discipline.* — Comment en entendez-vous l'application aux élèves de tout âge de vos écoles primaires? (Cf. sujets 147, 148 et 149.)

5. — Comment, d'après vous, un instituteur peut-il, dans sa commune, étendre, en dehors et au delà de l'école, son action éducatrice? (Cf. sujets 152 et 156; l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 249.)

6. — Un instituteur s'est plaint à vous de ne pouvoir retenir à l'école ceux de ses élèves qui ont obtenu le certificat d'études; quels conseils lui donnerez-vous à ce sujet? (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 415 et suiv.)

7. — Vous avez souvent remarqué dans vos inspections qu'on laisse inoccupés les plus jeunes élèves dans les écoles à un seul maître. — Vous donnez sur ce point à un instituteur les conseils que vous jugez nécessaires. (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 221.)

8. — Vous avez constaté, en inspectant les écoles, que la plupart des enfants n'étaient pas habitués à parler. Aux instituteurs réunis en conférence, vous faites comprendre la gravité de ce mal et vous indiquez les moyens qu'ils doivent employer pour y porter remède. (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 260.)

9. — Comment régleriez-vous l'emploi des moniteurs à l'école élémentaire? (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 257.)

10. — Comme inspecteur de l'enseignement primaire, vous aurez à examiner chaque année les tableaux d'emploi du temps que vous soumettront les instituteurs. Faire connaître d'après quelles règles générales vous vous guiderez dans cet examen. (L'*Inspection académique*, *circulaire de M. Godin*, p. 16.)

11. — Dans une conférence cantonale, l'inspecteur de l'enseignement primaire explique quels sont les devoirs et les droits respectifs des directeurs d'école et des adjoints, titulaires ou stagiaires, soit dans un externat, soit dans une école avec pensionnat. (Cf. l'*Inspection académique*, *circulaire de M. Jacoulet*, p. 107.)

12. — Comment entendez-vous un enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe dans le cours inférieur de l'école élémentaire :

1. Cf. sur tous ces sujets les nombreux renseignements qui se trouvent réunis dans les trois volumes publiés par le ministère de l'Instruction publique sur l'enseignement primaire. Nous indiquons simplement ici les principaux passages à consulter, mais il sera facile aux maîtres de découvrir ceux que nous omettons.

cours préparatoire ou cours élémentaire? (L'*Inspection primaire*, p. 317 et suivantes.)

13. — Dans quelles proportions, par jour ou par semaine, et pour chacun des trois cours, estimez-vous utile d'user de la dictée d'orthographe? Quels procédés de correction vous semblent les plus efficaces? Connaissez-vous d'autres exercices que celui de la dictée, pour l'enseignement de l'orthographe? (Cf. sujet 44; cf. également : *Inspection de l'enseignement primaire*, et l'*Inspection académique*, p. 184.)

14. — Des exercices de copie à l'école primaire. Comment en entendez-vous l'emploi? Quelle part leur feriez-vous dans les divers cours de l'école élémentaire? (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 258.)

15. — Dans quelle mesure les exercices écrits et les exercices oraux peuvent-ils se combiner dans le cours élémentaire et le cours moyen de l'école primaire?

16. — Quelle est votre opinion sur les *résumés* comme exercices de l'école primaire? Comment les comprenez-vous? Quelle part leur faites-vous dans les trois cours, élémentaire, moyen, supérieur? (Cf. l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 261.)

17. — De la lecture à l'école primaire. La lecture en classe. Les lectures personnelles des élèves. (L'*Inspection académique*, p. 165; l'*Inspection de l'enseignement primaire*, p. 317.)

18. — Expliquez à des instituteurs comment on doit interpréter les instructions ministérielles du 4 janvier 1897, sur l'enseignement agricole dans les écoles rurales. (Cf. l'*Inspection académique*, p. 232; *Inspection de l'enseignement primaire*, p. 376 et suivantes.)

19. — Des exercices qui se font en dehors des locaux scolaires : promenades, visites, excursions, etc. Quel en est l'intérêt et comment en comprenez-vous l'organisation? (Cf. *Revue pédagogique*, 1878, t. I et II.)

20. — Quels sont les systèmes suivis, quelles sont les mesures en usage pour permettre aux élèves-maîtres de faire le mieux possible l'apprentissage de leur future profession d'instituteurs? Exposez et appréciez.

C. — *Auteurs à expliquer en 1913, 1914 et 1915.*

MONTAIGNE. — *Extraits des Essais* (édition Jeanroy), livre I, chap. XXV, p. 38-96.

J.-J. ROUSSEAU. — *Émile*, livre III.

Mme NECKER DE SAUSSURE. — *L'Éducation progressive*, livre II; Éducation des deux premières années de la vie.

KANT. — *Traité de Pédagogie* (traduction Barni) : De l'éducation physique.

BAIN. — *La Science et l'Éducation*, chap. V : Les émotions intellectuelles.

HERBERT SPENCER. — *De l'Éducation* (édition populaire), ch. I : Quel est le savoir le plus utile? et chap. II : L'éducation intellectuelle.

WILLIAM JAMES. — *Causeries pédagogiques* (traduction L. S. Pidoux).

E. BOUTROUX. — *Questions de morale et d'éducation* : Avant-propos, p. 1-23; l'Interrogation, p. 117-136.

E. LAVISSE. — *Questions d'enseignement national* : L'Enseignement élémentaire de l'histoire à l'école primaire.

II. — PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES[1]

(1889 à 1912).

1889. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants*. — Développer cette pensée d'un moraliste contemporain : « Le cours entier de l'existence ne dérive ni plus ni

1. Il sera facile, en parcourant la table des matières, de retrouver les sujets traités qui se rapprochent de ceux dont nous reproduisons ici la liste.

moins de l'éducation première que celui d'un fleuve du filet d'eau qu'on appelle sa source. La vie aussi a ses affluents. »

Aspirantes. — *La docilité.* — Son rôle dans l'éducation. — A quelles conditions est-elle un bien ? — Usage et abus qu'on en peut faire en particulier dans une école normale d'institutrices.

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — Qui a pratiqué, à quelque degré que ce soit, l'enseignement, et n'en a pas compris, n'en a pas senti le charme passionnant, est pour moi sans excuse : qu'il aille casser des cailloux sur le bord de la route.

Aspirantes. — Quelle sorte de plaisir espérez-vous trouver dans l'enseignement? Et à quel prix s'achète ce plaisir?

1890. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* (Cf. sujet 150.)

Aspirantes. — « La plupart des femmes, dit Fénelon, sont passionnées, sur presque tout ce qu'elles disent, et la passion fait parler beaucoup; cependant on ne peut espérer rien de fort bon d'une femme, si on ne la réduit à réfléchir de suite, à examiner ses pensées, à les expliquer d'une manière courte et à savoir se taire. » — Quelles sont les qualités que recommande ici Fénelon et quel en est le prix? Vous semblent-elles définir exactement le rôle qui convient à la femme en général ? Lui suffiraient-elles, en tout cas, dans l'enseignement ?

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — Expliquer et apprécier en le rapportant à l'enseignement primaire, ce mot d'un philosophe contemporain : « Dans l'éducation, ce qui importe par-dessus tout, ce n'est pas la science, c'est l'esprit scientifique. »

Aspirantes. — *L'esprit d'observation.* — Ses applications dans l'éducation en général, et particulièrement dans l'étude des sciences à l'école normale et à l'école primaire.

1891. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Appliquer à l'enseignement des écoles normales (lettres ou sciences), le mot de Voltaire : « Le secret d'être ennuyeux, c'est de tout dire. » Comment peut-on éviter cet écueil sans tomber dans celui d'un enseignement incomplet et superficiel ? — Exemples pratiques.

Aspirantes. — On recommande aux institutrices, pour l'édification morale de leurs élèves, d'emprunter des exemples à l'histoire et à la poésie. — Quels sont les avantages de cette méthode? Ne présente-t-elle pas des dangers ? Qu'est-ce que l'institutrice doit y ajouter?

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — Même sujet que pour les lettres.

Aspirantes. — Appliquer à l'éducation en général, à celle des écoles normales en particulier, ce mot d'un philosophe moderne : « Celui-là est grand qui, au cours de l'œuvre qu'il accomplit, soit dans le domaine de l'action, soit dans le domaine de la pensée, cherche autre chose que son propre avantage. »

1892. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Commenter, en l'appliquant à l'enseignement, ce mot de Jouffroy : « Ce qui importe, ce n'est pas le succès, c'est l'effort. »

1893. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Après avoir établi qu'il n'existe dans l'enseignement qu'une méthode digne de ce nom, *la méthode active*, celle qui donne à l'esprit l'impulsion et l'éveil, un pédagogue contemporain a dit : « Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. » — Appréciez cette maxime et montrez, si vous l'acceptez, comment vous la mettrez en pratique dans l'enseignement littéraire des écoles normales.

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — L'illustre physicien anglais Tyndall dit quelque part : « Quand je donnais des leçons, j'avais surtout à cœur d'at-

tacher des ailes à l'esprit de mes élèves. » — D'autre part, Bacon, le promoteur de la science expérimentale, disait : « Ce n'est pas des ailes qu'il faut attacher à l'entendement, c'est du plomb, un poids qui retienne son essor. » — Expliquer ces deux conseils. Dans quelle mesure se contredisent-ils? Sont-ils applicables à l'enseignement scientifique des écoles normales, et à celui des écoles primaires supérieures?

1894. — ORDRE DES LETTRES. — *Aspirantes.* — *Le respect et l'admiration.* — Valeur morale de ces deux sentiments, leur place dans l'éducation des filles.

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirantes.* — Montrer quelle influence peut avoir sur la formation de l'esprit l'étude des sciences expérimentales, à l'école primaire, à l'école primaire supérieure, à l'école normale.

1895. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — On a dit : « Il faut apprendre non pour l'école, mais pour la vie. » Que pensez-vous de cette idée? Comment vous en inspireriez-vous dans l'enseignement que vous auriez à donner : 1° à l'école normale, 2° à l'école primaire supérieure?

Aspirantes. — Cf. sujet 101.

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — Les cours ex-professo et les interrogatoires dans l'enseignement scientifique à l'école normale et à l'école primaire supérieure. — Le professeur doit-il poursuivre sa leçon sans interruption, ou s'arrêter de temps en temps pour interpeller les élèves? Avantages et inconvénients des deux méthodes.

Aspirantes. — L'étude de la langue est beaucoup plus favorable aux progrès des facultés chez l'enfant que celle des mathématiques ou des sciences physiques. (Mme de Staël.) — Discuter cette opinion.

1896. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Cf. sujet 115.

Aspirantes. — On a dit de Mme Necker qu'elle se plaisait aux lectures « aggressives », à celles qui obligent à se replier. — Quelles indications tireriez-vous de cette parole pour les lectures des élèves d'école normale?

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirantes.* — Dans l'enseignement scientifique, soit à l'école normale, soit à l'école primaire supérieure, faut-il simplement présenter un tableau de l'état actuel de la science ou bien convient-il de mettre en évidence les progrès successivement accomplis, de signaler les difficultés vaincues et de nommer les savants qui les ont dissipées? Préciser l'examen de cette question par des exemples appropriés aux deux ordres d'établissements.

Aspirantes. — Du parti que l'on peut tirer des objets usuels et des phénomènes d'observation journalière pour l'enseignement des premières notions des sciences.

1898. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Discuter cette opinion de Condillac : « Pour exercer la réflexion, il ne faudrait pas négliger la mémoire. Ces deux facultés sont également nécessaires; elles se donnent des secours mutuels et ne peuvent se passer l'une de l'autre. »

Aspirantes. — *La lecture expliquée.* — Quel est le but de cet exercice scolaire; quelles sont les règles générales de méthode qu'on peut y appliquer; quel profit peut-on en tirer pour la formation de l'esprit de l'enfant à l'école primaire?

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants.* — Dans une leçon aux élèves-maîtres, vous leur expliquerez pourquoi on fait figurer au programme de morale des écoles primaires, *la propreté.*

1899. ORDRE DES LETTRES. — *Aspirants.* — Cf. sujet 148.

Aspirantes. — Dans une conférence, vous indiquerez à des élèves d'école normale le plan d'une série de leçons de morale à faire à l'école annexe, sur le devoir de charité. Vous vous attacherez à leur faire comprendre la signification de ce mot *charité* et à leur montrer comment elles pourront inspirer aux enfants le sentiment qu'il doit éveiller.

ORDRE DES SCIENCES. — *Aspirants* et *aspirantes.* — Montaigne a dit : « Ceux qui entreprennent, d'une mesme leçon et pareille mesure de conduite, régenter plusieurs esprits de si différentes mesures et former, ce n'est pas merveille si en tout un peuple d'enfants ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline. » — Discuter cette opinion en l'appliquant soit aux écoles normales, soit aux écoles primaires supérieures.

1900. — *Aspirants.* — L'esprit pratique. Ses avantages ; ses bornes naturelles ; ses dangers.

Aspirantes. — « La maxime que j'ai le plus observée, en toute la conduite de ma vie, a été de suivre seulement le grand chemin, et de croire que la principale finesse est de ne vouloir point du tout user de finesse. » (Descartes, *Lettres à la Princesse Élisabeth.*) Développer cette pensée dans une leçon de morale adressée à des élèves d'école normale.

1901. — *Aspirants.* — De l'esprit scientifique. Dire ce qu'on doit entendre par ces mots. Montrer que l'esprit scientifique, par les qualités qu'il suppose, est aussi nécessaire dans l'étude des lettres que dans l'étude des sciences proprement dites, et qu'il doit pénétrer même l'enseignement primaire. (Cf. sujet 154.)

Aspirantes. — « Avec de la vertu, de la capacité et une bonne conduite, on peut être insupportable », a dit La Bruyère. — Discutez cette opinion. Pouvez-vous en tirer des conclusions pratiques pour votre éducation personnelle et pour celle de vos futurs élèves ?

1902. — *Aspirants.* — « Ne substituez jamais le signe à la chose que lorsqu'il vous est impossible de la montrer, car le signe absorbe l'attention de l'enfant et lui fait oublier la chose. » (Pestalozzi.) — Discutez ce précepte et cherchez-en l'application dans les divers exercices de l'école.

Aspirantes. — « De nos jours, dit Spencer, on attend trop des livres, même pour l'éducation intellectuelle. » — Que pensez-vous de cette remarque ? Quelles applications pédagogiques vous paraît-elle comporter ?

1903. — *Aspirantes.* — Dans la lettre que Gargantua écrit à son fils Pantagruel, on lit la phrase suivante : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » — Expliquez et commentez cette pensée et montrez les devoirs qu'elle implique pour un éducateur.

Aspirants. — Que doit-on entendre par ces mots : *Éducation domestique* ? S'agit-il uniquement de préparer les jeunes filles aux détails du ménage ou doit-on se faire de cette éducation une conception plus haute ?

1904. — *Aspirants.* — « Les enfants ont plus besoin de modèles que de critiques. » Joubert. — Quelle est la portée de cette remarque ? Faites-en l'application à l'enseignement de la morale.

Aspirantes. — L'autorité d'un professeur d'École normale. — Quels en sont, à votre avis, les principaux éléments ?

1905. — Fénelon a écrit : « La curiosité est un penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction, ne manquez pas d'en profiter. » — M. Pérez, dans son *Éducation dès le berceau*, dit au contraire : « On répond

trop à toutes les questions que posent les enfants, il vaudrait mieux qu'ils interrogeassent moins et qu'ils observassent davantage ». — Examinez ces deux pensées et concluez.

1906. — *Aspirants.* — Le sentiment de la discipline. Le respect de l'autorité. Leur importance dans l'éducation que les instituteurs primaires sont appelés à donner. — Par quels moyens le professeur d'école normale peut-il les inculquer aux élèves maîtres qui lui sont confiés ?

Aspirantes. — « Je n'approuve point, a dit Vauvenargues, la maxime qui veut qu'un honnête homme sache un peu de tout ; c'est savoir presque toujours inutilement, et quelquefois pernicieusement, que de savoir superficiellement et sans principes. Il est vrai que la plupart des hommes ne sont guère capables de connaître profondément ; mais il est vrai aussi que cette science superficielle qu'ils recherchent ne sert qu'à contenter leur vanité. » — Quelle est la valeur pédagogique de ce jugement ?

1907. Ordre des lettres. — *Aspirants.* — « Nul livre, dit Michelet, n'a la force instructive de l'observation et de la vie. » Au contraire, selon un auteur américain, « dans une enquête récente, faite avec beaucoup de soin par d'habiles éducateurs, on a cherché ce qui exerçait le plus d'influence sur la vie de l'enfant, et l'on a reconnu que ce n'était ni le père, ni la mère, ni l'école, mais la lecture. » — Ces affirmations vous paraissent-elles contradictoires ? Discutez-les. (Cf. sujets 10, 129, f. 130.)

Aspirantes. — L'ancienne pédagogie considérait l'enfant comme un être naturellement mauvais ; de là ses erreurs. — Faut-il donc le considérer comme absolument bon ? Et, s'il n'en peut être ainsi, quelle idée l'éducateur doit-il s'en faire pour régler sa méthode et sa conduite ? (Cf. sujet 68.)

Ordre des sciences. — *Aspirants.* — « La science, a écrit Herbert Spencer, n'est pas seulement ce qu'il y a de meilleur pour la discipline intellectuelle ; elle l'est aussi pour la discipline morale. L'éducation scientifique développe chez celui qui la reçoit l'esprit d'indépendance, la persévérance et la sincérité. » Expliquer et apprécier ce jugement. (Cf. sujets 26 et 154.)

Aspirantes. — Commenter cette pensée de Pasteur : « Ayez le culte de l'esprit critique ; réduit à lui seul, il n'est pas un éveilleur d'idées, ni un stimulant de grandes choses ; sans lui, tout est caduc ; il a toujours le dernier mot. » (Cf. sujet 59 et 60.)

Enseignement des langues vivantes *dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures.* — Examiner le rôle de la confiance en éducation : confiance de l'enfant en son maître, confiance du maître en l'élève, confiance de l'enfant en lui-même. — Comment est-il possible de la faire naître et de l'entretenir suivant l'âge des élèves ?

1908. Ordre des lettres. — *Aspirants.* — Qu'est-ce que le dressage de l'esprit et quels sont les moyens de dressage ? Quelle différence faites-vous entre le dressage et l'éducation véritable ? (Cf. sujets 1, 394.)

Aspirantes. — L'égoïsme. Psychologie de l'égoïste. La lutte contre l'égoïsme. (Cf. sujets 116 et 117.)

Ordre des sciences. — *Aspirants.* — « Ce que la science peut atteindre, a dit M. H. Poincaré, ce ne sont pas les choses elles-mêmes, comme le pensent les dogmatistes naïfs, ce sont seulement les rapports des choses ; en dehors de ces rapports il n'y a pas de réalité connaissable. » — Expliquer cette pensée. (Cf. *Eléments de philosophie scientifique*, chap. I et III.)

Aspirantes. — Dans quelle mesure un bon enseignement scientifique fait-il appel non seulement au raisonnement, mais encore à l'imagination? (Cf. sujet 154.)

Enseignement des langues. — Commentez ce jugement de George Sand : « Je ne trouve rien de plus maussade que cette coutume de faire de la salle d'études l'endroit le plus triste et le plus navrant... L'enfant qui étudie a déjà tous les besoins de l'artiste qui crée. En l'enfermant dans une chambre nue et triste, vous étouffez son cœur et son esprit aussi bien que son corps. » (Cf. sujet 94.)

1909. — Ordre des lettres. — *Aspirants.* — « L'amour de sa profession est une vertu, parce que c'est une application de tout l'être humain à quelque chose qui n'est ni un appétit, ni un désir, mais un attachement de soi, un attachement à plus grand que soi, un dévouement. »

Commentez ces paroles d'un contemporain et dites comment elles s'appliquent surtout à la profession d'éducateur.

Aspirantes. — Appréciez cette pensée de M. Séailles : L'idée ne devient efficace que quand elle se mêle au sentiment. La morale ne devient un principe réel d'action que dans la mesure où elle cesse d'être une pure théorie qui s'adresse à la seule raison. »

Ordre des sciences. — De l'objet et de la méthode des sciences mathématiques. Montrer comment l'étude de ces sciences contribue à l'éducation de l'esprit.

1910. Ordre des lettres. — *Aspirants.* — « Il vaut mieux savoir peu et bien, même ignorer, que de savoir mal. »

Approuvez-vous pleinement cette pensée de Diderot, et quelle leçon de morale pensez-vous qu'on en puisse tirer pour la recherche de la vérité et pour l'éducation?

Aspirantes. — « Des principes fixes, élevés, réfléchis, joints aux dons naturels des femmes, peuvent seuls les amener à la hauteur de cette vocation d'institutrices qui paraît leur être attribuée. Quoi de mieux pour la remplir que leur instinct bien souvent heureux, si la raison l'accompagnait dans une proportion égale! »

Expliquez ce jugement de Mme Necker de Saussure et indiquez les principes qui vous paraissent propres à amener la femme à la hauteur de la vocation d'institutrice.

Ordre des sciences. — Ne pourrait-on appliquer au professeur d'école normale cette pensée de Vinet : « L'instituteur a besoin d'une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité »?

1911. Ordre des lettres. — « L'instituteur a deux sujets à étudier, les enfants et lui-même, et deux choses à accomplir, son éducation et la leur. »

Ordre des sciences. — Commentez et discutez cette opinion de Blackie : « L'imagination n'est l'ennemie de la science qu'autant qu'elle opère sans la raison, c'est-à-dire arbitrairement, sans autre règle que le caprice; avec la raison, elle est le meilleur, le plus indispensable des auxiliaires. »

1912. Ordre des lettres. — *Aspirants.* — « Notre tâche est beaucoup plus difficile que celle des éducateurs d'autrefois. Il est, en effet, plus difficile d'élever pour la liberté que pour l'obéissance. » E. Lavisse. — Expliquer et apprécier ces paroles. Essayer d'en tirer des applications pratiques pour les écoles normales d'instituteurs ou les écoles primaires supérieures.

Aspirantes. — Apprécier cette pensée d'Herbart : « Il n'y a pas d'éducation

sans instruction; une culture morale sans instruction serait un but sans moyen, de même qu'une instruction sans culture morale serait un moyen sans but. »

Enseignement des langues. — Expliquer et apprécier ce mot d'un écrivain contemporain : « Le but des études est avant tout, de créer l'instrument du travail intellectuel. »

III. — ÉCOLE NORMALE DE FONTENAY (1880 à 1912).

1880. *Août.* — Quelles sont les facultés intellectuelles que vous voudriez surtout développer chez vos élèves?

Octobre. — Montrer que dans l'enseignement il faut considérer non seulement le savoir à communiquer, mais surtout l'éducation qu'en doit recevoir l'esprit. — Prendre comme exemple l'histoire.

1881. *Janvier.* — Dans quelle mesure et par quels moyens le travail des enfants dans l'école peut-il et doit-il être rendu attrayant?

Juillet. — De l'utilité des lectures personnelles.

1882. — Quels conseils pratiques donneriez-vous à une jeune institutrice, munie du brevet élémentaire, qui veut se préparer à l'examen du brevet supérieur?

1883. — Quels sont, à votre avis, les meilleurs moyens de faire régner l'ordre et la discipline dans une classe?

1884. — On vous recommande de lire de bons livres et de n'en lire que de bons. Mais qu'est-ce qu'un bon livre; à quels signes le reconnaître?

1885. — Pourquoi les bons maîtres ont-ils moins que d'autres l'occasion de punir?

1886. — Que pensez-vous du pensum, employé comme moyen de punition dans les écoles primaires?

1887. — Des qualités que doit avoir un bon livre de lecture à l'école primaire?

1888. — Commenter la pensée de Vauvenargues : « Trop de dissipation et trop d'étude épuisent également l'esprit et le laissent à sec. »

1889. — Lequel est le plus difficile, de connaître les autres ou de se connaître soi-même?

1890. — On est plus sociable et d'un meilleur commerce par le cœur que par l'esprit. Commenter.

1891. — Comment essayeriez-vous de corriger une jeune fille de l'esprit de moquerie?

1893. — Commenter ce mot d'un romancier anglais, George Eliot : « Si vous ne pouvez être l'étoile au ciel, soyez la lampe dans la maison. »

1895. — Discuter ce mot de Spencer : « On attend trop des livres à notre époque, même pour la culture intellectuelle. »

1896. — Dépend-il de nous, de régler notre humeur?

1899. — « Pour les âmes vraiment fortes, s'avouer un défaut, c'est entreprendre de s'en corriger; pour les faibles, c'est s'en excuser. » Discutez cette pensée et cherchez-en les applications. (Lettres.)

— Apprécier, en l'appliquant aux femmes, cette maxime de Vauvenargues : « Je n'approuve point la maxime qui veut qu'un honnête homme sache un peu de tout. C'est savoir presque toujours inutilement, et quelquefois pernicieusement, que de savoir superficiellement et sans principes. » (Sciences.)

1900. — De l'amour de soi. Est-il contre la raison et la justice de s'aimer soi-même? L'amour-propre est-il un vice?

1901. — Un moraliste (Vinet) a dit : « Dans une société, pour que l'homme vaille tout son prix, il faut que la femme vaille tout le sien. » — Que faut-il entendre par ces paroles?

1902. — Appréciez cette formule des moralistes de l'antiquité : « La constance est le caractère essentiel de la vertu, car une bonne action n'est pas plus la vertu qu'un plaisir n'est le bonheur. »

1903. — On dit que notre devoir est d'agir toujours suivant notre conscience, bien qu'elle ne soit pas infaillible. Montrer ce qu'il y a de fondé dans cette observation. En déduire la nécessité de l'éducation du sens moral.

1904. — Ce que l'intelligence donne, elle le possède encore; ce que le cœur donne, au lieu de l'appauvrir, l'enrichit.

1905. — On ne peut pas toujours être une étoile au ciel; mais on peut toujours être une lampe dans la maison.

1906. — « Un sot n'a pas assez d'étoffe pour être bon. » La Rochefoucault.

1907. — *Section des lettres.* — Du bien et du mal que peut faire la lecture des romans, particulièrement à une jeune fille. (Cf. sujets 129 et 130.)

Section des sciences. — Dans quelle mesure est-il vrai de dire que « savoir est pouvoir »? (Cf. *Éléments de philosophie scientifique*, p. 3 et p. 73, note 2.)

1908. — *Section des lettres.* — Corneille, on l'a répété bien des fois, enseigne l'héroïsme. Cet enseignement vaut-il pour le peuple? Une jeune fille de paysan ou d'ouvrier peut-elle, dans sa condition, s'inspirer pratiquement des exemples de Chimène et de Pauline, — en faisant les transpositions nécessaires? (Cf. sujet 124.)

Section des sciences. — Quelques personnes voudraient que, dans l'éducation des enfants, on substituât aux contes et aux fictions des ouvrages de science attrayants. Donnez votre avis. (Cf. sujets 50, 51 et 52.)

1909. — *Section des lettres.* — Commentez et appréciez cette pensée de Joubert : « Tout ce qui devient devoir doit devenir cher... Quand on s'est bien imprimé dans l'esprit et dans le cœur une pareille pensée, il n'en est pas de plus importante pour le bonheur. »

Section des sciences. — Est-il vrai, selon la parole d'Auguste Comte, que les morts gouvernent les vivants?

1910. — *Section des lettres.* — Comment la culture intellectuelle devra-t-elle être dirigée pour qu'elle puisse servir, avec la plus grande efficacité, à la culture morale?

Section des sciences. — Ce qu'on entend par la personnalité. Est-il possible de la développer en nous? Par quels moyens et dans quelle mesure?

1911. — *Section des lettres.* — Le sentiment du beau chez l'enfant. Pourquoi et comment doit-il être cultivé?

Section des sciences. — La pédagogie n'est autre chose que l'application de la psychologie à l'éducation.

1912. — *Section des lettres.* — Pourquoi et comment faut-il développer chez l'enfant l'habitude de l'effort personnel? Même sujet pour la section des sciences.

IV. — ÉCOLE NORMALE DE SAINT-CLOUD
(1881 à 1909).

1881. — *Lettres.* — Montrer comment et en quoi les différentes *études littéraires* qui composent le programme des écoles normales contribuent à former le jugement.

Sciences. — Montrer comment et en quoi les différentes *études scientifiques* qui composent le programme des écoles normales contribuent à former le jugement.

1882. — *De la volonté.* — Étudier cette faculté chez l'enfant. Exposer comment et jusqu'à quel point il convient de la développer, et montrer de quelle ressource est dans la vie une volonté ferme et réfléchie.

1883. — Quels sont les avantages et les dangers de l'émulation?

1884. — Développer cette pensée : « Enseigner, c'est choisir. » Application à une ou plusieurs branches de l'enseignement dans les écoles normales primaires.

1885. — C'est préparer des citoyens, que d'apprendre aux enfants l'histoire et la géographie de leur pays et, par dessus tout, la langue nationale.

1886. — Qu'est-ce que l'esprit d'observation? Quel intérêt y a-t-il à le cultiver chez les enfants? Quels sont les moyens les plus propres à le faire naître et à le développer? (Lettres.)

— Montrer les avantages et aussi les dangers de l'esprit mathématique. (Sciences.)

1887. — D'où vient, chez l'écolier, le défaut d'attention? Quels sont ses effets? Comment y remédier?

1888. — Pourquoi l'enfant doit-il obéir à ses parents, l'écolier à son maître, le citoyen aux lois de son pays? (Lettres.)

— Montrer qu'un certain degré de culture littéraire est nécessaire à un professeur de l'ordre des sciences. (Sciences.)

1889. — Est-il utile, est-il possible, d'enseigner la morale à l'école primaire, et comment?

1890. — *La camaraderie.* — Ses bons et ses mauvais effets. — Est-ce le genre de relations qu'il est désirable de voir s'établir entre le père et ses enfants, entre le maître et ses élèves?

1891. — Qu'est-ce que la pitié? Montrer l'importance de ce sentiment dans la vie. — Les enfants sont-ils capables de l'éprouver? Que fera l'instituteur pour le développer et le régler dans les âmes?

1895. — Le sentiment de l'honneur à l'école et dans la vie.

1896. — « Si le maître fait l'éducation de ses élèves, les élèves aussi font celle de leur maître. » Commenter cette parole et montrer les qualités intellectuelles et morales que le seul exercice de sa fonction bien remplie tend à développer chez l'enfant.

1899. — Pour quelles raisons l'instituteur doit-il, et par quels moyens peut-il lutter contre le progrès de l'intempérance?

1900. — L'idée de solidarité. Montrer sa valeur et ses limites, en considérant particulièrement la façon dont elle s'applique à la famille et à la patrie.

1901. — Apprécier ce passage de La Bruyère : « Qui doute que les enfants ne raisonnent conséquemment? Si c'est seulement sur les petites choses, c'est qu'ils sont enfants, et sans une longue expérience; et, si c'est en mauvais termes, c'est moins leur faute que celle de leurs parents et de leurs maîtres. »

1902. — « Défiez-vous, dit un philosophe, de l'homme qui trouve tout bien, de l'homme qui trouve tout mal, et encore plus de l'homme qui est indifférent à tout. » — Commenter cette parole et s'en servir pour caractériser la disposition d'esprit que l'instituteur doit apporter dans l'accomplissement de sa tâche.

1903. — « La moralité n'est pas seulement un don; elle s'acquiert par l'effort. » Edgard Quinet.

1904. — Qu'est-ce qu'avoir de la volonté? — Principaux défauts de la volonté. Applications pédagogiques.

1905. — De la paresse. Définition, causes, effets. Proposer des remèdes.

1906. — De l'entêtement. Se placer aux points de vue psychologique, moral et pédagogique.

1907. — En quel sens et dans quelles limites est-il légitime de punir les enfants soit dans la famille, soit à l'école? (Sujet proposé à la section des lettres et à celle des sciences. (Cf. sujets 3 et suivants.)

1908. *Section des lettres.* — Qu'est-ce qu'une idée générale? Importance et danger de la généralisation. (Cf. sujets 53 et 54.)

Section des sciences. — Quelques personnes voudraient que, dans l'éducation des enfants, on subtituât aux contes et aux fictions des ouvrages de science attrayants. Donnez votre avis. (Cf. sujets 50, 51 et 52.)

1909. — L'idée morale d'autonomie.

1910. — Rapports de l'ignorance et de l'erreur.

1911. — Comment comprenez-vous qu'on puisse avoir des devoirs envers soi-même?

1912. — Quels sont, à votre avis : 1° le but et la peine infligée par l'État aux malfaiteurs; 2° le but et la punition infligée par les éducateurs des enfants?

La question se pose-t-elle, des deux côtés, de la même manière?

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE II. — De l'éducation physique.

CHAPITRE III. — De l'éducation intellectuelle.

A. — Principes généraux.

C. — ÉDUCATION DE LA MÉMOIRE ET DE L'IMAGINATION.

D. — ÉDUCATION DU JUGEMENT.

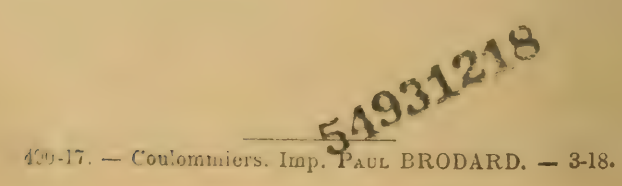
CHAPITRE IV. — **Éducation de la sensibilité.**

CHAPITRE V. — De l'éducation de la volonté.

CHAPITRE VI. — Éducation morale.

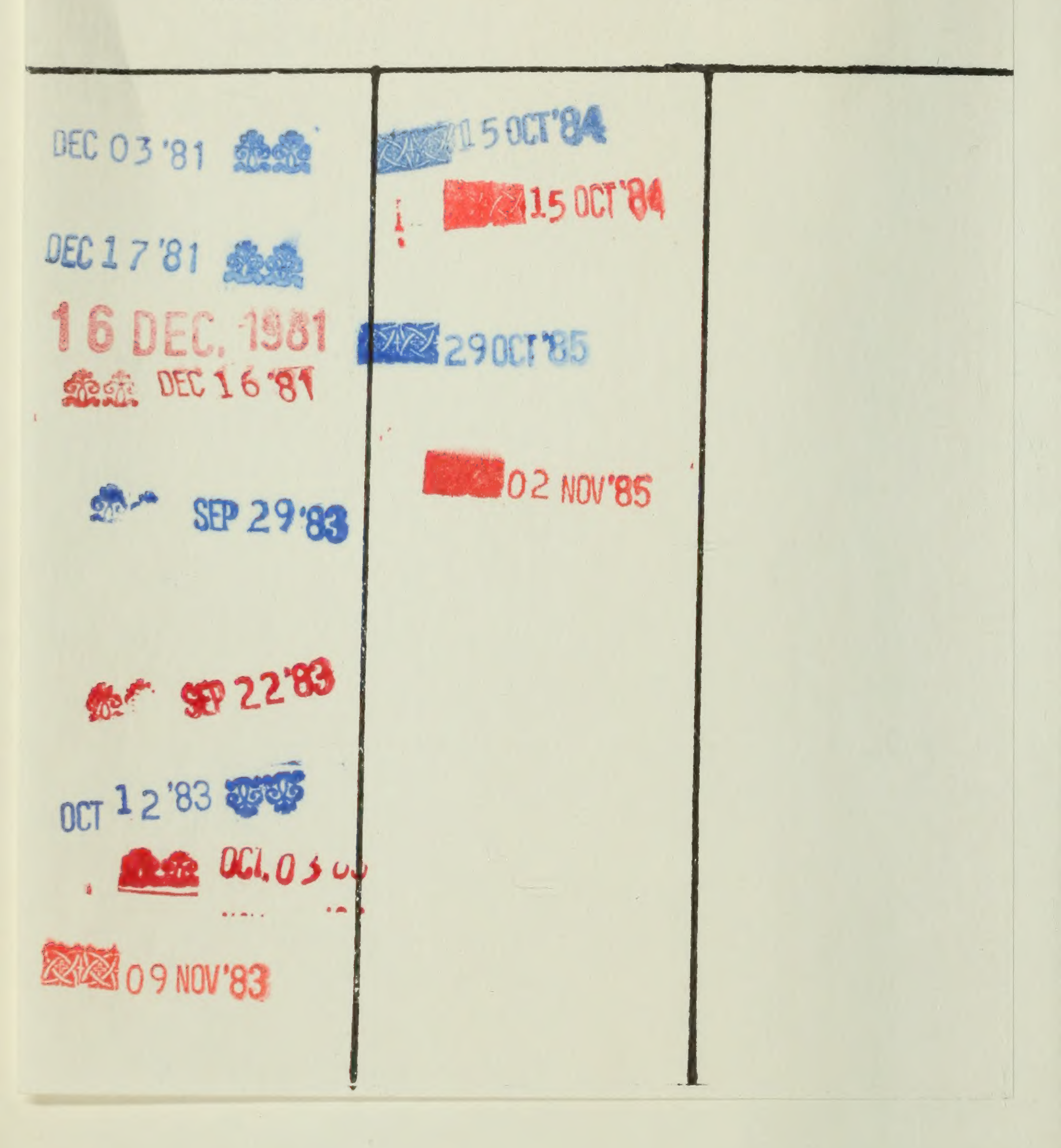
CHAPITRE VII. — **Des méthodes d'enseignement.**

CHAPITRE VIII. — **Sujets de compositions pédagogiques proposés aux examens.**



459-17. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — 3-18.




La Bibliothèque
Université d'Ottawa
Echéance
The Library
University of Ottawa
Date Due
DEC 03 '81
DEC 17 '81
16 DEC. 1981
DEC 16 '81
SEP 29 '83
SEP 22 '83
OCT 12 '83
09 NOV '83
15 OCT '84
15 OCT '84
29 OCT '85
02 NOV '85

